

# Trabajo final del Máster

---

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas,  
Artísticas y Deportivas.

**Especialidad de Geografía e Historia.**

Curso 2013/2014.

**Autor: Cristian Concha Alonso.**

**Tutor: Rafael de Miguel González.**



**Universidad**  
**Zaragoza**





## **Índice.**

1. Introducción .....	4
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo .....	5
2.1. Competencias adquiridas en el Máster .....	5
2.2. Competencias transversales del máster .....	9
2.3. Competencias específicas .....	10
2.4. Aportación de las asignaturas del máster.....	12
2.4. La profesión del docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo .....	17
7. Justificación y relación existente entre los proyectos seleccionados .....	19
3.1. Unidad Didáctica 1º E.S.O. Tema 10: La civilización griega.....	20
3.2. Proyecto de innovación: Estudio de caso .....	22
3.3. Conclusiones extraídas del análisis de los proyectos.....	24
8. Conclusiones y propuestas de futuro.....	24
4.1. Conclusiones .....	24
4.2. Propuestas de futuro .....	25
9. Bibliografía .....	27
a. Recursos web .....	27
10. Anexos .....	28
ANEXO I. UNIDAD DIDÁCTICA. LA CIVILIZACIÓN GRIEGA 1ºE.S.O.....	28
ANEXO II. Proyecto de innovación: Estudio de caso .....	49

## **1. Introducción.**

La realización del Trabajo Final de Máster constituye un requisito imprescindible para obtener el título de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas que habilita para poder desempeñar la labor docente en España en centros de titularidad pública, concertada y privada.

La modalidad de Trabajo de Final de Máster que se ha elegido se corresponde con el modelo A que consiste en la elaboración de una memoria en la que se recogen los aspectos que nos han parecido más destacados del máster durante el curso 2013/2014.

En esta memoria se realizará en primer lugar, una reflexión sobre lo que consideramos que debe ser la docencia. Para ello, analizaremos el modelo de competencias del máster que hemos cursado y elaboraremos un perfil de lo que consideramos que debería ser un buen profesor de Ciencias Sociales en función de la teoría aprendida durante el curso y lo observado durante nuestro período de prácticas.

A continuación analizaremos dos de las actividades elaboradas durante el máster, que hemos elegido por su significación dentro de nuestro proceso de aprendizaje<sup>1</sup>. El primero de estos proyectos es la unidad didáctica que diseñamos y pusimos en práctica para superar el *Practicum II*. En segundo lugar, analizaremos el trabajo realizado para la asignatura de *Evaluación e innovación docente* y el *Practicum III*, que consistió en la elaboración de un estudio de caso sobre los planteamientos de enseñanza-aprendizaje y las concepciones sobre la educación del profesor-tutor del centro en la asignatura de Ciencias Sociales de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Ambos trabajos serán analizados de forma individual extrayendo unas conclusiones sobre los planteamientos de enseñanza que se manifiestan tanto en la unidad didáctica, es decir, mis propios planteamientos, con los del profesor-tutor y, en última instancia, se comentará brevemente, cómo la elaboración de estos trabajos y de su análisis han influido en los planteamientos que tengo en el momento de elaborar esta memoria.

En último lugar expresaré unas conclusiones sobre lo que ha supuesto la experiencia del Máster de Formación del Profesorado, destacando aquello que me ha resultado más

---

<sup>1</sup> En el apartado de Anexos de la memoria final de máster las dos actividades elegidas para ser objeto de análisis para que los miembros del tribunal puedan tener acceso directo a ellas y realizar las observaciones que consideren oportunas.

enriquecedor para mi formación y, en última instancia, se elaborará una serie de propuestas de futuro basadas en mi experiencia personal, con objeto de que, desde mi más absoluta ignorancia, puedan ayudar a los futuros docentes.

## **2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.**

### **2.1. Competencias adquiridas en el Máster.**

Según lo expuesto en la memoria del Máster, *La finalidad del Máster es proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógicas y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre*<sup>2</sup>.

El máster enumera un total de cinco competencias básicas que todos los estudiantes que cursen dicho máster deben desarrollar al término del mismo. Estas competencias son las siguientes:

1. *Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.* Esta primera competencia tiene como objetivo que los estudiantes profundicen en el conocimiento de la profesión del docente y en el funcionamiento de un centro educativo y, al mismo tiempo, tomar conciencia de la importancia del contexto social y familiar en la educación.

En relación a la primera parte de la competencia, estudiar la evolución de la legislación española en materia de educación nos ha permitido conocer los cambios más

---

<sup>2</sup>Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en Profesorado de Educación, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (en red), Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, (<http://titulaciones.unizar.es/master-segundaria/index.html>).

importantes producidos en materia educativa intentando responder a las nuevas realidades sociales. De esta forma, hemos podido comprender la importancia de la documentación de los centros educativos y de la normativa de los mismos como elemento en el que se plasman los principios pedagógicos del centro, teniendo en cuenta el contexto social en el que se encuentra.

También es importante que los estudiantes comprendan la gran relevancia que tiene el contexto social y familiar en la educación, no sólo en lo concerniente a los estudiantes de forma individual, sino al conjunto de todo el centro educativo. Este contexto será determinante a la hora de definir elementos importantes del Proyecto Educativo de Centro, como por ejemplo, el plan de atención a la diversidad. Además, dentro del propio aula, el profesor, debe tener muy presente la influencia del contexto social y, especialmente el familiar, puesto que influye de forma muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los propios estudiantes, pudiendo ser la causa de graves problemas en el mismo.

*2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.* El objetivo que se pretende alcanzar por medio del desarrollo de esta competencia es que los estudiantes del máster sean conscientes de la importancia de conocer las características psicológicas y cognitivas de los adolescentes. Los estudiantes de secundaría se encuentran en una edad clave del desarrollo de su personalidad, por ello, comprender los múltiples factores que influyen en el desarrollo de la misma, es de vital importancia para el desarrollo de unas buenas estrategias de aprendizaje que le ayuden en su vida académica, y al mismo tiempo, a su desarrollo como personas adultas, que deberán insertarse dentro de una sociedad con unas características determinadas.

Es por todo esto, por lo que el profesor debe ser consciente de su papel como docente, desde un punto de vista académico, pero al mismo tiempo de su importancia como tutor y orientador<sup>3</sup>, ayudando a los estudiantes en este período de sus vidas tan complejo, en el cual están sujetos a múltiples transformaciones físicas y psicológicas que afectan a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>3</sup> MORALES VALLEJO, P. (2009). “El profesor educador”, en MORALES VALLEJO, P. *Ser profesor, una mirada al alumno*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar. Pp. 99-158

*3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y como potenciarlo.* Por medio de esta competencia se pretende que los estudiantes del máster desarrollen unas destrezas orientadas no sólo hacia el aprendizaje de unos contenidos académicos por parte de los adolescentes, en el sentido más tradicional de la enseñanza, sino a fomentar en ellos la creatividad y potenciar al máximo todas sus habilidades cognitivas de forma que puedan hacer uso de ellas a lo largo de toda su vida, no sólo durante su período de formación.

Para ello se deberá aprender a planificar y diseñar herramientas educativas que ayuden a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, unas herramientas que, en relación a lo mencionado en el párrafo anterior, no deben concebirse como unas herramientas o unas metodologías que ayuden a los estudiantes a adquirir unos contenidos de forma más didáctica, sino a potenciar las habilidades cognitivas de los estudiantes, teniendo muy en cuenta los diferentes ritmos y problemas de aprendizaje de los estudiantes, de forma que no se dé lugar a retrasos curriculares graves.

En este sentido es importante el ser conscientes de la importancia de que los profesores se adapten a la realidad actual de las aulas y de sus estudiantes en los cuales el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación están muy presentes en su vida diaria, desde los ordenadores a los *iphone* y *smartphone*, que pueden constituir unas buenas herramientas didácticas para el desarrollo de habilidades y de las competencias básicas de la E.S.O como fomentar la autonomía y el trabajo personal o desarrollar la competencia de aprender a aprender.

*4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.* Es fundamental para cualquier docente conocer y entender la normativa establecida en el currículo oficial de cara a la elaboración de su programación didáctica, no sólo porque debe conocer la normativa a la que debe estar sujeto, sino además, para conocer aquellos aspectos en los que un docente puede dar una visión más personal en cuanto a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación, sin llegar a contradecir lo establecido en el currículo oficial.

Esta competencia pretende desarrollar los fundamentos básicos del diseño curricular, para lo cual es fundamental conocer los diferentes modelos y perspectivas curriculares que han sido definidas y conocer la estructura y los elementos que componen el

currículo. Para desarrollar esta competencia se deberá elaborar una programación didáctica en donde se plasmarán los conocimientos teóricos adquiridos, en una programación didáctica propia. Al mismo tiempo, el alumno deberá demostrar su capacidad para realizar el análisis de una programación didáctica puesta en práctica en un centro de educación secundaria, comprendiendo no sólo las concepciones sobre la educación que se han plasmado y la coherencia de dicha programación, sino además, ser capaces de contextualizar todo ello en el contexto propio del centro educativo y del aula en la que se lleva a la práctica.

Parte importante de esta competencia está ligado a la elaboración de actividades de aprendizaje, un elemento fundamental de cualquier programación didáctica puesto que deben estar en concordancia con los propósitos y objetivos curriculares manifestados en la programación y que además deben favorecer el desarrollo de las competencias básicas. Por ello, es fundamental ser conscientes del tipo de actividades a desarrollar y, sobre todo, qué tipo de aprendizajes se consiguen con las diferentes metodologías de actividades, para evitar que nuestros propósitos curriculares y nuestros objetivos entren en contradicción con las actividades propuestas.

*5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.* A partir de esta competencia se pretende que los estudiantes sean conscientes de la importancia de la innovación pedagógica para conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza. Pero esta innovación o investigación no debe ser entendida como algo que de forma exclusiva compete a los profesionales de la investigación pedagógica, sino como una parte más dentro de cualquier proceso de enseñanza, con el que los profesores puedan enriquecer su experiencia y su bagaje como docentes. Si concebimos la educación como algo en constante evolución y no como algo estanco, una parte importante de la labor de los docentes es evolucionar y adaptarse a las nuevas circunstancias impuestas por la educación. En este sentido la investigación pedagógica que un docente puede llevar a cabo en su propio aula puede resultar muy beneficioso para la aplicación de metodologías más acordes con el contexto educativo actual pudiendo identificar, solucionar y prever problemas de aprendizaje entre los adolescentes.

## **2.2. Competencias transversales del máster.**

Junto a las cinco competencias básicas que se establecen en la memoria del máster, se ha prescrito que los estudiantes del máster deberán desarrollar unas competencias de carácter transversal con las que alcanzar unas competencias más relacionadas con el ámbito personal, debiendo ser trabajadas a lo largo de todo el curso.

Estas competencias son:

1. *Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.* A partir de esta competencia se busca que los alumnos de máster sean capaces de analizar y reflexionar sobre los distintos ámbitos que rodean el mundo educativo, con objeto de ser capaz de mejorar su práctica docente.

2. *Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas.* Al finalizar el máster los estudiantes deberán ser capaces de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en su propia práctica docente. Al mismo tiempo deberán ser capaces de demostrar su capacidad para formular juicios y reflexiones personales sobre responsabilidades sociales y éticas relacionadas con la aplicación de esos conocimientos.

3. *Desarrollo de la autoestima.* El desarrollo de esta competencia puede ayudarnos como futuros docentes a reforzar el autoestima de los estudiantes de secundaria y bachillerato, así como para evitar una actitud con la que dañarla.

4. *Capacidad para el autocontrol.* Los alumnos del máster deberán ser capaces de desarrollar los mecanismos y habilidades psicológicas para ejercer de forma adecuada un control sobre el carácter personal en situaciones de estrés relacionadas con la práctica docente.

5. *Desarrollo de la automotivación.* Con el desarrollo de esta competencia se intenta que la ilusión por seguir aprendiendo y formarse se desarrolle a lo largo de toda la vida. De esta forma también se puede transmitir esa automotivación a los propios estudiantes de los centros para lograr que se implique de una forma más activa en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. *Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.* Al finalizar el curso los estudiantes deberán ser capaces de continuar de forma autónoma y autodirigida su propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles que estén en constante formación y actualización de sus prácticas docentes.

7. *Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos.* Los estudiantes del máster deberán desarrollar habilidades relacionadas con su capacidad de expresión oral, para comunicar conocimientos tanto a públicos especializados como no especializados, con claridad y calidad argumentativa para evitar ambigüedades y facilitar la comprensión de las ideas que se expresan

8. *Capacidad para la empatía.* Con esta competencia los estudiantes del máster deberían lograr una serie de habilidades psicológicas orientadas a favorecer el trato con personas, lo que en el ámbito escolar se traduce en el trato con los adolescentes y sus padres, pero también con los compañeros de profesión.

9. *Capacidad para ejercer el liderazgo.* Desarrollando esta competencia los estudiantes del máster aprenderán a ejercer un liderazgo adecuado bajo el cual controlar el ritmo de la clase, sin que ello tenga que traducirse en la forma de un liderazgo autoritario e incuestionable, si no, más bien, para que sirva a los adolescentes como guía en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

10. *Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.* Esta competencia está dirigida al desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo con profesores de los equipos departamentales y directivos, para la colaboración en cuestiones tanto administrativas como relacionadas con la práctica docente.

### **2.3. Competencias específicas.**

También se especifican una serie de competencias que de forma particular competen a los alumnos de la especialidad de Geografía e Historia, las cuales serán especificadas en las siguientes líneas:

1. *Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia (Competencia específica 4).* Esta competencia tiene como objetivo desarrollar, entre los alumnos de la especialidad de Geografía e Historia, la capacidad de plasmar los principios básicos del diseño curricular en una programación didáctica, teniendo que diseñar tanto los propósitos como los objetivos de acuerdo a la teoría vista en la asignatura de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía*.

2. *Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Esta asignatura trabaja esta competencia general desarrollando en el estudiante las siguientes capacidades específicas (Competencia específica 4).* Con esta competencia se pretende que los estudiantes del máster demuestren su capacidad para expresar en una programación didáctica la teoría sobre el diseño instruccional trabajada en la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*. Es decir, expresar esa teoría en forma de contenidos, actividades y criterios de evaluación, de acuerdo con los propósitos y objetivos planteados en la parte de diseño curricular.
3. *Comprender los problemas didácticos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales a partir de la adquisición de conocimientos didácticos específicos (Competencia específica 1).* Mediante esta competencia, los estudiantes del máster deben de ser conscientes de los problemas de aprendizaje que se plantean a los alumnos de secundaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las CCSS. Al mismo tiempo deben conocer los recursos con los que evitar estos problemas y ponerles solución.
4. *Diseñar y desarrollar unidades didácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos y geográficos a partir de entornos de aprendizaje (Competencia específica 2 y Competencia específica 3).* Esta competencia está relacionada con el diseño de unidades didácticas. Con su adquisición los estudiantes del máster conocerán diferentes entornos de aprendizaje, por ejemplo recursos web, y herramientas para poder diseñar contenidos y actividades didácticas propias.
5. *Articular instrumentos y organizar recursos para la práctica docente y el desarrollo del ejercicio profesional como profesor de secundaria de geografía e historia (Competencia específica 4).* Por medio de esta competencia los estudiantes del máster conseguirán aprender diferentes instrumentos y recursos didácticos para el diseño de actividades personales mediante las cuales se puedan trabajar los contenidos incluidos en nuestras unidades didácticas.

*6. Demostrar las destrezas requeridas para la enseñanza de la geografía y la historia en educación secundaria, conforme a los requerimientos del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Con el desarrollo de esta competencia se indica que los alumnos del máster han adquirido todas las competencias (básicas, transversales y específicas) para poder desempeñar la labor docente dentro del área de Ciencias Sociales.

#### **2.4. Aportación de las asignaturas del máster.**

En este apartado queremos exponer brevemente el modo en el cual las distintas asignaturas del máster permiten el desarrollo de las cinco competencias comentadas en el apartado anterior.

*Contexto de la actividad docente.* Esta asignatura tiene como objeto mostrar la estrecha relación existente entre el contexto social y la práctica educativa que se lleva a cabo en los centros, cuyos principios pedagógicos se encuentran plasmados en la documentación propia de cada centro (Programación General Anual, Proyecto Educativo de Centro,...) y como es el contexto social, pero también económico, el que influye de forma determinante en la orientación de los principios educativos.

*Interacción y convivencia en el aula* es una asignatura cuyos contenidos son principalmente de psicología evolutiva y de psicología social. Personalmente me ha resultado interesante por mi falta de conocimiento en este campo que resulta de vital importancia en ámbito de la docencia. Es importante conocer las fases de desarrollo cognitivo de los adolescentes, así como los factores psicológicos que pueden afectarles y condicionarles en su proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de una figura a la cual no siempre se le concede el valor que realmente llega a tener, el rol de tutor, que todo docente debe asumir y estar en condiciones de ejercer, sin que su labor se limite de forma exclusiva a impartir su materia docente.

*Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.* Esta asignatura nos ha permitido ser conscientes de la diversidad con la que nos podemos encontrar en un aula, así como de las necesidades específicas de apoyo educativo de este alumnado y de las medidas establecidas en el currículum oficial

*Proceso de enseñanza-aprendizaje.* En la asignatura de procesos hemos podido conocer no sólo las diferentes metodologías de trabajo, tanto de forma individual como en grupos, con objeto de buscar ante todo el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y un aprendizaje significativo, sino también, la mejor forma de planificar y desarrollar estas metodologías. Además, hemos podido comprobar las posibilidades que pueden ofrecer las tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito educativo como herramientas didácticas.

*Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía* nos permitió conocer los grandes enfoques curriculares a partir de los cuales podemos orientar nuestra programación didáctica en función de lo que consideramos más valioso para nuestros estudiantes. Además, hemos podido comprobar que el currículum oficial, aunque a primera vista nos puede parecer que establece de forma cerrada los contenidos que se deben trabajar, en realidad no lo es tanto, permitiendo a los docentes orientar sus programaciones de una forma más personalizada.

*Contenidos disciplinares de Geografía.* En esta asignatura hemos trabajado contenidos curriculares pertenecientes a la materia de geografía distinguiendo entre geografía física y geografía humana. Además, trabajamos con recursos didácticos a partir de enlaces web mediante los cuales podemos ayudarnos como docentes en la elaboración de nuestros propios materiales interactivos, con los que los alumnos de secundaria y bachillerato puedan trabajar de una forma más eficiente y autónoma.

La asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Historia y Geografía y Economía y Empresa* se complementa con la asignatura de diseño curricular, ambas realizadas durante el primer cuatrimestre. Si la parte de diseño curricular se centraba en conocer los diferentes modelos y teorías curriculares y el proceso de diseño curricular, en la parte de fundamentos hemos trabajado los diferentes planteamientos metodológicos que podemos desarrollar en el proceso de aprendizaje así como los diferentes tipos de evaluación que podemos poner en práctica.

Los contenidos aprendidos en ambas asignaturas, diseño curricular y fundamentos, se han materializado en la elaboración de una programación didáctica, en mi caso la programación se ha correspondido con la materia de Historia de España de 2º curso de Bachillerato. De su elaboración voy a destacar dos aspectos que me han resultado fundamentales de cara a la elaboración de futuras programaciones didácticas: el primero

de ellos, es la coherencia que debe existir entre nuestros propósitos y concepciones sobre la materia y los objetivos que pretendemos alcanzar y la parte correspondiente a la asignatura de fundamentos, es decir, el diseño de una metodología de trabajo, de la secuenciación de actividades y de los criterios e instrumentos de evaluación. En segundo lugar, destaco la importancia de una buena concreción de todos los elementos de la programación (objetivos, metodología y criterios de evaluación), de cara a que los estudiantes puedan tener claro lo que se les va a exigir durante el curso, la forma de trabajar y lo que tienen que llevar a cabo para aprobar la materia.

*PRACTICUM I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula.* El Practicum I fue realizado durante el mes de noviembre (19-11-2013, al 29-11-2013) durante un período de dos semanas. En mi caso particular, se eligió para realizarlo al Colegio La Concepción del barrio de Santa Isabel (Zaragoza). Durante este periodo se trabajó sobre todo con la documentación del centro para conocer todos los documentos oficiales del mismo, así como conocer los distintos organismos de gobierno y de coordinación pedagógica. También se nos permitió entrar en las aulas de secundaria para observar *in situ* el funcionamiento de una clase y la forma de trabajar de nuestro profesor tutor.

*Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia.* Con esta asignatura hemos podido conocer los principales problemas que se plantean a los estudiantes de secundaria cuando trabajan la materia de Ciencias Sociales. Algunos de estos problemas se derivan de la dificultad de comprender el significado de algunos de los conceptos propios de estas disciplinas, como por ejemplo, el concepto de multicausalidad o los conceptos de espacio y tiempo. Otro aspecto destacado que se trabajó en esta asignatura está más orientado al diseño de actividades de Geografía, Historia e Historia del Arte a partir de las cuales no sólo favorecer el aprendizaje de los contenidos de una forma más didáctica, sino además trabajar el desarrollo de destrezas y habilidades que ayuden a los estudiantes de secundaria a desarrollar las competencias básicas del currículum. Para ello se mostró un completo abanico de recursos web y analógicos sobre los cuales nos podemos apoyar a la hora de diseñar nuestras propias actividades, de forma que podamos trabajar mejor nuestros contenidos y objetivos didácticos.

*Educación secundaria para personas adultas* es una de las asignaturas optativas de segundo cuatrimestre, que consideré valiosa para mi formación en este máster, puesto

que trabajar con un tipo de alumnado que inicialmente no se asocia con la educación secundaria. Tras haber cursado el primer cuatrimestre y aprender que el desarrollo cognitivo de los adolescentes en determinadas edades condiciona la metodología de trabajo, me pareció oportuno cursar esta asignatura para conocer el perfil del tipo de alumnado de estos centros de formación de adultos para conseguir la titulación de E.S.O., ya que como personas adultas tienen su capacidades cognitivas plenamente desarrolladas concediendo la posibilidad de poder llevar a cabo diferentes metodologías de aprendizaje. Durante el transcurso de esta asignatura hemos aprendido el marco legislativo que regula todo lo concerniente a la educación de adultos, el perfil de los estudiantes que se atiene a este tipo de educación, paradójicamente suele ser el de un alumnado cada vez más joven, y los diferentes ámbitos e instituciones que ofertan este tipo de educación para adultos.

*Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia.*  
En esta asignatura hemos podido comprender la importancia de la investigación y de la innovación docente para poder comprender los problemas derivados del proceso de aprendizaje y encontrar las posibles soluciones para atajarlos de forma eficaz. Además hemos aprendido los principios metodológicos básico para llevar a cabo un trabajo de investigación pedagógica (*Practicum III*), algo fundamental, que todo docente debería tener presente a lo largo de su carrera profesional, pues la educación no es algo estanco e inmóvil, sino algo en constante cambio a lo que los profesores deben adaptarse constantemente a lo largo de toda su vida profesional.

Al margen de las clases presenciales el máster incluye un periodo de prácticas denominado como *PRACTICUM II*. Durante este período hemos puesto en práctica todos los conocimientos teóricos adquirido en las distintas asignaturas del máster, teniendo que materializar esos conocimientos en una unidad didáctica que tuvimos que desarrollar y poner en práctica dentro de un aula de secundaria. La Unidad elaborada, será objeto de análisis en el siguiente apartado y se corresponde con la unidad 10: *La civilización griega de 1<sup>er</sup> curso de E.S.O.*

En último lugar, hablaremos del *PRACTICUM III*. Este trabajo consistió en un estudio de caso sobre las concepciones epistemológicas del profesor-tutor del centro y fue, junto con la elaboración y puesta en práctica de la unidad didáctica, las dos experiencias que más me han aportado personalmente de todo el máster. Esta actividad fue realizada de forma paralela al *practicum II* y durante la asignatura de *evaluación e*

*innovación docente*, en la cual se estableció el marco teórico de la investigación y la metodología a seguir en el proceso de recogida de información. De esta experiencia destaco principalmente el hecho de constituir una buena forma de iniciación a la investigación en el ámbito de la educación, pero además, permite interiorizar de una forma más profunda los conocimientos adquiridos en esta asignatura.

**CUADRO 1. Relación de competencias y asignaturas en las que se trabaja.**

COMPETENCIAS ESPECÍFICA	ASIGNATURA EN QUE SE TRABAJA CADA COMPETENCIA
<b>Competencia específica 1. Contexto de la actividad docente.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Contexto de la actividad docente.</i></li> <li>- <i>Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.</i></li> <li>- <i>Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa.</i></li> <li>- <i>Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia.</i></li> <li>- <i>Educación secundaria para personas adultas.</i></li> <li>- <i>PRACTICUM I.</i></li> </ul>
<b>Competencia específica 2. Interacción y convivencia en el aula.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Interacción y convivencia en el aula.</i></li> <li>- <i>Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.</i></li> <li>- <i>Educación secundaria para personas adultas.</i></li> <li>- <i>PRACTICUM II.</i></li> </ul>
<b>Competencia específica 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía.</i></li> <li>- <i>Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa.</i></li> <li>- <i>Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia.</i></li> <li>- <i>Contenidos disciplinares de Geografía.</i></li> <li>- <i>Educación secundaria para personas adultas.</i></li> <li>- <i>PRACTICUM II.</i></li> </ul>
<b>Competencia específica 4. Diseño curricular y organización y desarrollo de actividades de aprendizaje.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía.</i></li> <li>- <i>Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa.</i></li> <li>- <i>Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia.</i></li> <li>- <i>Contenidos disciplinares de Geografía.</i></li> <li>- <i>Educación secundaria para personas adultas.</i></li> <li>- <i>PRACTICUM II.</i></li> </ul>
<b>Competencia específica 5. Evaluación y mejora de la docencia.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia.</i></li> <li>- <i>PRACTICUM III.</i></li> </ul>

**CUADRO 3.- Relación de competencias específicas y competencias específicas de CCSS.**

COMPETENCIA ESPECÍFICA	COMPETENCIA ESPECÍFICA DE CCSS
Competencia específica 1. Contexto de la actividad docente.	3. Comprender los problemas didácticos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales a partir de la adquisición de conocimientos didácticos específicos
Competencia específica 2. Interacción y convivencia en el aula.	4. Diseñar y desarrollar unidades didácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos y geográficos a partir de entornos de aprendizaje
Competencia específica 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje.	4. Diseñar y desarrollar unidades didácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos y geográficos a partir de entornos de aprendizaje
Competencia específica 4. Diseño curricular y organización y desarrollo de actividades de aprendizaje.	<p>1. Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.</p> <p>2. Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Esta asignatura trabaja esta competencia general desarrollando en el estudiante las siguientes capacidades específicas.</p> <p>5. Articular instrumentos y organizar recursos para la práctica docente y el desarrollo del ejercicio profesional como profesor de secundaria de geografía e historia.</p>
Competencia específica 5. Evaluación y mejora de la docencia.	

## 2.4. La profesión del docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.

El año de experiencia en el Máster de Formación del Profesorado, tanto la teoría aprendida en las diversas asignaturas como lo que he podido ver y poner en práctica durante los breves períodos de estancia en el centro de secundaria, me ha permitido desarrollar unas ideas propias sobre la docencia y sobre lo que considero debe ser la profesión del docente.

La docencia es una profesión que requiere no sólo un buen nivel de conocimientos académicos a partir de los cuales poder impartir la materia de mejor forma posible, sino también requiere, por parte de los docentes el desarrollo de una serie de habilidades, no relacionadas tanto con los conocimientos académicos, sino más bien con la psicología y el trato con las personas.

Puesto que la educación secundaria supone trabajar con adolescentes, lo primero a tener en cuenta por parte de un profesor es que está trabajando con personas, personas inmersas en un momento clave de su desarrollo personal y cognitivo, afectadas por múltiples factores externos que influyen de forma determinante en su comportamiento y también, en todo su proceso de aprendizaje. Es por eso, por lo que el profesor debe comprender que su ámbito de actuación no sólo debe limitarse a explicar unos contenidos, sino debe ser en cierto sentido un educador tal y como sostiene Morales Vallejo, una persona que debe ser una figura activa dentro del proceso de desarrollo personal del adolescente<sup>4</sup>, ayudándole más en su futura integración dentro de la sociedad que en su vida académica. Esto tiene un significado mayor si tenemos en cuenta que no todos los estudiantes quieren orientar su futuro hacia la vida académica.

De esto se deriva la importancia de la tutoría y de la orientación que, aunque son funciones normalmente realizadas por profesionales especializados del ámbito de la orientación, en mi opinión, todo docente debe tener presente y estar preparado para poder ejercer de una forma eficaz para con sus alumnos.

En relación con la materia de Ciencias Sociales contamos con la ventaja de disponer de unos contenidos que favorecen de una forma particular el desarrollo personal de los adolescentes, no tanto por los propios contenidos a estudiar, muchos de los cuales es muy posible que no vuelvan a trabajarlos en sus vidas, sino porque es una materia que permite desarrollar unas destrezas de gran utilidad para los estudiantes en diversos ámbitos de su vida personal y profesional<sup>5</sup>.

Si bien el aspecto humano del docente es importante, es en el ámbito académico donde su trabajo tendrá más incidencia. De este aspecto lo primero que me gustaría trabajar es la importancia de que el profesor tenga muy claro que la educación no es algo estático e incorrupto a lo largo del tiempo, sino, como las personas y la sociedad

---

<sup>4</sup> MORALES VALLEJO, P., 2009.

<sup>5</sup> BENEJAM ARGIMBAU, P. (1999). “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 21.

está en constante evolución adaptándose al ritmo de estos cambios. El profesor debe reflexionar continuamente sobre su práctica docente y modificarla en función, no sólo de los nuevos planteamientos metodológicos propuestos por los grandes teóricos de la educación, sino también a partir de su propia experiencia dentro del aula<sup>6</sup>.

Hecha esta primera apreciación, considero que todo docente debería orientar el aprendizaje de sus estudiantes hacia un aprendizaje profundo y no a la memorización de unos contenidos meramente académicos limitándose después a reproducirlos y a olvidarlos después. En su lugar se debería favorecer el desarrollo de destrezas que le ayuden tanto en su formación estudiantil como en la vida adulta. Esto supone eliminar la visión tradicional de la enseñanza como una transmisión de conocimiento por un paradigma constructivista, en el cual la actividad que realiza el estudiante es el eje en torno al cual gira todo su proceso de aprendizaje<sup>7</sup>. El papel del profesor se reduce al de un mero guía que supervisa el trabajo del estudiante, el cual se adueña de su propio proceso de aprendizaje. A pesar de ello, creemos que la clase expositiva no debe ser denostada completamente, ya que puede ser interesante de cara a la introducción de un tema o como forma de contextualizar un problema sobre el cual los estudiantes deban trabajar posteriormente, si bien es cierto en ningún caso la clase expositiva debería ser el principal elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a los problemas de aprendizaje que se deriva de este tipo de metodología<sup>8</sup>.

## **7. Justificación y relación existente entre los proyectos seleccionados.**

Para la realización de este Trabajo Final de Máster se han elegido las dos actividades que más nos han aportado del máster para nuestro proceso de formación, nos referimos a la unidad didáctica y al estudio de caso. Primero los analizaremos de forma separada y posteriormente los pondremos en relación para extraer las conclusiones oportunas.

El por qué de esta elección viene derivado por el interés que nos ha suscitado la comprensión de los diferentes planteamientos curriculares y las concepciones

---

<sup>6</sup> ROSSOUW, D. (2009). "Educators as action researchers: some key considerations". *South African Journal of Education*, 29, 1-16.

<sup>7</sup> BIGGS, J. B. & TANG, C. (1999). *Teaching for quality learning at university : what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Pp. 16-20

<sup>8</sup> RAMSDEN, P. (2003). *Los problemas con las sesiones expositivas tradicionales*.

epistemológicas de los profesores en la asignatura de Ciencias Sociales, de ahí nuestro interés por analizar estas dos actividades.

En primer lugar, la unidad didáctica aparte de ser un elemento fundamental de la programación didáctica, sobre ellas se plasmas todas nuestras ideas sobre la enseñanza y sobre cómo se debe trabajar dentro del aula.

Por otro lado, el estudio de caso me permitió, no sólo, hacer un trabajo de iniciación a la investigación en el ámbito de la educación, sino además, analizar esas mismas ideas en la figura de mi profesor-tutor de centro y al mismo tiempo hacerme recapacitar sobre mis propias creencias y mi práctica docente durante el período de prácticas en el Colegio La Concepción.

### **3.1. Unidad Didáctica 1º E.S.O. Tema 10: La civilización griega.**

La unidad didáctica que vamos a analizar queda enmarcada en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, dentro de la materia de Ciencias Sociales, por lo que tiene un carácter obligatorio dentro del Curriculum oficial. Esta materia pertenece al 1<sup>er</sup> Curso de Ciencias Sociales y va dirigida a alumnos que habitualmente tienen una edad comprendida entre los 12-13 años.

El número de sesiones en que se debía impartir la Unidad Didáctica se concretó en seis sesiones más una sesión reservada a una prueba escrita. José Carlos Sancho, el tutor del centro, me permitió orientar la unidad didáctica desde la perspectiva pedagógica que creyera más conveniente, así como la metodología y los instrumentos que considerará oportuno, para lo cual tenía a mi disposición todos los medios disponibles del centro así como su ayuda para preparar las sesiones y las actividades. A la hora de elaborar los objetivos de la materia, de desarrollar las competencias básicas y de especificar los contenidos que se iban a impartir se tuvo en cuenta lo establecido en la legislación vigente en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de E.S.O. y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

A la hora de preparar la Unidad Didáctica lo primero que tuve en cuenta fue la metodología a la que estaban habituados los estudiantes, pues mi intención no era

romper completamente el ritmo normal de la clase, algo que, por otra parte, no tenía porqué impedirme el innovar o trabajar con metodologías que me resultan más interesantes. Pero sobre todo traté de tener en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje que se pueden dar en los estudiantes dentro de una misma aula.

El enfoque con el que oriente el tema de la civilización griega combinaba una perspectiva socio-crítica que considero fundamental en la asignatura de Ciencias Sociales en cualquier curso de la etapa de secundaria, con una psico-educativa en el que el desarrollo cognitivo de los estudiantes es fundamental. Para ello, los contenidos de la materia serán el vehículo, y no el fin último, mediante el cual se alcance ese desarrollo cognitivo y un pensamiento crítico.

Para desarrollar la unidad didáctica traté de combinar en las diferentes sesiones tanto el discurso expositivo con metodologías constructivistas. La exposición de contenidos se realizó con objeto de que los estudiantes pudieran tener una base sobre la que contextualizar los aspectos que se iban a trabajar posteriormente en clase. Pero para desarrollar la unidad didáctica se trató de desarrollar fundamentalmente metodologías constructivistas y de trabajo cooperativo en las que los estudiantes de secundaria tuvieran que llevar a cabo pequeñas actividades de indagación histórica, en las cuales tenían que buscar la información que necesitaban de forma individual o en pequeños grupos, analizarla entre los componentes del grupo y después exponerla al resto de la clase y contestar a las preguntas que realizará el profesor o los propios compañeros.

Respecto a la evaluación me pareció interesante realizarla a partir de instrumentos de diferente naturaleza, pero sobre todo que los estudiantes recibieran un pequeño *feedback*, de cada una de las actividades realizadas, pues considero que de este modo los estudiantes pueden lograr un aprendizaje más profundo<sup>9</sup>. Se tuvo en cuenta la forma de trabajar en el aula, así como la elaboración de un pequeño trabajo de investigación histórica que los estudiantes debía realizar de forma individual y, por último, una prueba escrita en concordancia a los objetivos que habíamos propuesto y a los contenidos que habíamos trabajado durante la unidad. Es decir, puesto que enfocamos la unidad hacia una perspectiva socio-crítica y psico-educativa, no se pretendía medir tanto el grado de conocimientos que se habían adquirido como la capacidad de elaborar un discurso personal y fundamentado.

---

<sup>9</sup> BROWN, S. (2004-2005). “Assessment for Learning”. En V.V.A.A. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1.

A la hora de analizar la unidad didáctica, considero oportuno afirmar que, el enfoque metodológico con el que fue orientada funcionó bastante bien. No sólo observé un mayor interés e implicación de los estudiantes en relación a lo que pude apreciar durante el período de observación, sino que me resultó muy grato observar la capacidad de buen número de los estudiantes de 1º de E.S.O., para elaborar discursos críticos y fundamentados en relación a lo que se había trabajado e incluso ser capaces de rebatir a sus compañeros de forma razonada.

Sin embargo, en relación al enfoque socio-crítico y psico-pedagógico, creo que éste no se alcanzó en el grado que inicialmente se pretendió lograr. Esto se puede apreciar de un modo especial en la prueba escrita que se planteó. En primer lugar, por el peso que se concedió a la prueba escrita, un 50% de la nota final, y en segundo lugar, por el tipo de preguntas que se plantearon ya que buena parte de las mismas hacían referencia a unos conceptos y unos contenidos que no dejan de ser académicos, aunque no se correspondan con los del libro de texto. Es en este aspecto en donde mis creencias implícitas<sup>10</sup> influyeron de manera determinante sobre la teoría educativa que creía tener bien asimilada para poder llevarla a la práctica.

### **3.2. Proyecto de innovación: Estudio de caso.**

El proyecto de innovación consistió en un estudio de caso sobre los planteamientos curriculares y formativos de la asignatura de Ciencias Sociales de 1<sup>er</sup> curso de E.S.O., impartida por el profesor José Carlos Sancho en el Colegio La Concepción de Zaragoza. El objeto de estudio son las concepciones epistemológicas del docente sobre la materia de Ciencias Sociales y como éstas son plasmadas en su proyecto curricular, formativo y metodológico, respecto a sus planteamientos sobre la enseñanza. Entre otros aspectos se analizó cómo concibe este profesor la asignatura, lo qué se aprende, qué considera más valioso, cuáles son sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué considera valioso de la asignatura y qué es lo que considera que deben hacer los estudiantes para superarla.

---

<sup>10</sup> POZO, J. I., SCHEUER, N., MATEOS, M., & PÉREZ, M. P. (2006). “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”. En J. I. POZO, J.I., et alii. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó. Págs. 101-103.

Para su realización se llevó a cabo una primera parte que podía ser realizada en grupo en la cual se explicaba el marco teórico y los planteamientos generales sobre los que posteriormente íbamos a desarrollar el trabajo de investigación. En una segunda parte se expuso la metodología de trabajo que se iba a seguir y las herramientas que íbamos a emplear para la recogida de datos en concreto se recurrió a cuatro tipos de herramientas de recogida de datos: un cuestionario inicial, el cuestionario ATI<sup>11</sup>, una entrevista en profundidad semiestructurada realizada al tutor y por último, la propia observación personal dentro y fuera del aula. Al análisis individual de los datos obtenidos por medio de cada una de estas herramientas se le dedicó un apartado, aunque estos resultados serían incompletos o “falseados” si no se hubieran contrastado los diferentes resultados analizándolos de forma conjunta para poder extraer unas primeras conclusiones del estudio.

En último lugar, estos resultados o conclusiones iniciales fueron sometidos a un examen y reflexión más detallada con unos resultados finales muy interesantes. El profesor-tutor a pesar de tener muy claro que lo que realmente resulta valioso para los estudiantes es el desarrollo de habilidades y destrezas más que el aprendizaje de unos contenidos académicos y que es mucho más interesante desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes el diseño de metodologías de carácter constructivista, lo cierto es que desde el punto de vista de sus planteamientos curriculares los resultados indicaban que era más tradicional de lo que inicialmente él mismo creía ser. Los resultados mostraban que seguía concediendo un peso muy importante a los contenidos curriculares de la materia, aunque intentara trabajarlos mediante metodologías innovadoras. Como ya apunte en el propio trabajo de caso, no puedo afirmar la causa última de esto, aunque puedo apuntar que este hecho puede deberse, bien porque como afirmaba en numerosas ocasiones la forma de evaluación en la etapa de Bachillerato mide los contenidos que los estudiantes han adquirido durante su vida académica condicionado la labor de los docentes, o bien, porque en su fuero interno, la adquisición de unos contenidos continúa siendo algo importante.

---

<sup>11</sup> PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1993). “Development of an Approaches to Teaching questionnaire”. En *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.

### **3.3. Conclusiones extraídas del análisis de los proyectos.**

Del análisis conjunto de ambos trabajos se puede extraer una misma conclusión<sup>12</sup>. A pesar de que en los dos casos se entiende que el empleo de estrategias o métodos instruccionales de corte constructivista son fundamentales para que los estudiantes logren un aprendizaje profundo, sin embargo, desde el punto de vista curricular, el perfil del docente es más tradicional, buscando más que el alumno sea capaz de reproducir la información que se le ha transmitido, en vez del cambio conceptual como se propondrían llevar a cabo inicialmente.

Aunque es difícil expresarlo con total certeza, especialmente en el caso de las concepciones del profesor-tutor de estudio de caso, en ambos, parece que el peso de las creencias implícitas en la línea que marcó Pozo<sup>13</sup>, son un condicionante importante a la hora de poder llevar a la práctica los propósitos curriculares iniciales.

## **8. Conclusiones y propuestas de futuro.**

### **4.1. Conclusiones.**

La realización del Máster de Formación del Profesorado me ha ayudado a tener una visión sobre la docencia muy diferente a la idea inicial que tenía antes de comenzar el curso. Si bien, pensaba que un profesor debía ser un gran conocedor de su materia y tener un gran conocimiento de los contenidos académicos de la misma, las diferentes asignaturas del máster, así como, la presencia en el centro durante los practicum, me han hecho entender que en educación secundaria el grado de conocimiento de la materia que se imparte, aunque sigue siendo importante para poder impartirla de la mejor manera posible, no es tan importante como inicialmente creía. Que los estudiantes de secundaria tengan un gran conocimiento de los contenidos de una materia, en nuestro caso de la materia de Ciencias Sociales, no tiene por qué identificarse con un buen aprendizaje para los alumnos, aunque creamos que los contenidos son muy importantes.

---

<sup>12</sup> A la hora de expresar las conclusiones extraídas del comentario de ambos trabajos hemos tomado como referencia la escala de planteamientos de enseñanza propuestos por M. Prosser y K. Trigwell. PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

<sup>13</sup> POZO, J. I. et alii. 2006: 101-103.

Debemos plantearnos qué puede ser realmente valioso para los estudiantes, si el aprendizaje de unos contenidos curriculares o por el contrario el desarrollo de destrezas y habilidades intelectuales que les puedan servir no sólo en su vida académica sino en su vida personal como personas adultas.

Otro aspecto que me gustaría destacar es la importancia que tiene el elaborar una programación didáctica. En principio pensaba que este documento no era más que un requisito administrativo en el que los profesores se limitaban a describir los contenidos que querían trabajar durante el curso y a describir cómo querían trabajarlos. Lo cierto es que en las programaciones didácticas los profesores plasman todas sus creencias sobre la enseñanza, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre lo que consideran más valioso para los estudiantes.

De esto se deriva la importancia de un buen diseño de la programación didáctica. Si tenemos claras nuestras concepciones epistemológicas sobre la materia y sobre los planteamientos de enseñanza, es fundamental que la unidad didáctica sea capaz de mostrarlos con total claridad, no sólo para que los estudiantes tengan claro lo que se les va a exigir durante el curso y cómo se va a trabajar, sino para que nuestros propósitos iniciales de la materia, así como nuestros objetivos puedan verse realizados. Para ello la programación debe mostrar una coherencia total entre todas las partes (propósitos de la materia, objetivos, planteamientos metodológicos, secuenciación y criterios de evaluación) y un grado de concreción lo más preciso posible, pues de lo contrario es muy probable que no lleguemos a alcanzar los objetivos planteados inicialmente.

## 4.2. Propuestas de futuro.

Probablemente sea el *Practicum II* la experiencia más importante del máster, ya que te permite formar parte de la realidad diaria de un centro de educación secundaria y poder impartir contenidos de Historia para lo que te has formado durante la licenciatura.

Me resultó especialmente interesante el interés mostrado por los estudiantes de 1º E.S.O. hacia los contenidos de Historia, un interés que parece disminuir conforme se superan los cursos de la secundaria, tal y como pude observar personalmente. Quizá el problema sea el incremento excesivo de los contenidos de Historia dentro de la materia de Ciencias Sociales, provocando un desinterés generalizado por la Historia. Aunque en

muchos casos se alude a la prueba de selectividad como la condicionante del excesivo peso de los contenidos en la materia de Ciencias Sociales y de Historia en la etapa de Bachillerato, es muy probable que nuestras creencias implícitas sean las causantes de esta problemática tan generalizada dentro de la educación secundaria.

Es muy probable que hayamos olvidado la verdadera naturaleza de la disciplina científica que es la Historia. Como ya apuntara durante el curso a la hora de elaborar la programación didáctica, en Historia se ha obviado el lugar para la reflexión, la interpretación, el debate y la indagación, propias de cualquier ciencia social, convirtiéndose en un relato escrito en tercera persona, en el que se aportan datos, acontecimientos y hechos, a menudo de forma inconexa, y que únicamente es necesario aprenderse, sin apenas exigir un esfuerzo por conocer las causas que los producen.

Por ello consideramos más valioso proporcionar a los estudiantes una serie de técnicas y herramientas que les ayuden a dar coherencia al discurso histórico y sobre todo, que les permitan ser capaces de analizar y ordenar esa enorme amalgama de datos, fechas, nombres,..., pero sobre todo, a ser capaces de analizar de forma crítica los diferentes discursos históricos elaborados por los especialistas. Es decir, proponemos que los estudiantes se metan en la piel del historiador, que trabajen como tal y se enfrenten a los problemas que plantea una disciplina científica como la historia. Creemos que trabajar a partir de fuentes y materiales proporcionados por el profesor o buscados por los propios estudiantes es la mejor forma de trabajar y aprender Historia, pero además servirá para un mayor desarrollo del aprendizaje de los alumnos en cualquier ámbito, incluido el personal. De esta forma, mediante la indagación de los estudiantes, éstos deben ser capaces de buscar y analizar la información para que puedan extraer sus propias conclusiones y en última instancia ser capaces de expresarlas con sus propias palabras con argumentos sólidos apoyados en las fuentes.

## 9. Bibliografía.

- BENEJAM ARGIMBAU, P. (1999). “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 21.
- BIGGS, J. B. & TANG, C. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Pp. 16-20.
- BROWN, S. (2004-2005). “Assessment for Learning”. En V.V.A.A. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1.
- MORALES VALLEJO, P. (2009). “El profesor educador”, en MORALES VALLEJO, P. *Ser profesor, una mirada al alumno*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar. Pp. 99-158.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., MATEOS, M., & PÉREZ, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. POZO, J.I., et alii. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó. Pág. 101-103.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1993). “Development of an Approaches to Teaching questionnaire”. En *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.
- RAMSDEN, P. (2003). *Los problemas con las sesiones expositivas tradicionales*.
- ROSSOUW, D. (2009). “Educators as action researchers: some key considerations”. *South African Journal of Education*, 29, 1-16.

### a. Recursos web.

- Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en Profesorado de Educación, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (en red), Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, (<http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/index.html>).

## **10. Anexos.**

### **ANEXO I. UNIDAD DIDÁCTICA. LA CIVILIZACIÓN GRIEGA 1ºE.S.O.**

#### **INTRODUCCIÓN.**

##### **Contexto legislativo**

El marco jurídico establecido para esta unidad didáctica queda establecido en la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, desarrollada por el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, donde se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria para todo el Estado, y la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, queda establecida dentro del Proyecto Curricular del Centro desde el departamento de Ciencias Sociales.

##### **1.2. Contexto general**

Esta unidad didáctica, queda enmarcada dentro de la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, dentro de la materia de Ciencias Sociales, por lo que tiene un carácter obligatorio dentro del Curriculum oficial. Esta asignatura va dirigida a alumnos que habitualmente tienen una edad comprendida entre los 12-13 años, aspecto a tener muy en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor de esta unidad didáctica, conforme al desarrollo y capacidad psico-cognitiva del alumnado. Además, debemos tener en cuenta aquellos alumnos que presenten problemas o retrasos curriculares y que necesitan especial atención, e incluso en los casos más extremos, adaptaciones curriculares especiales<sup>14</sup>.

##### **1.3. Contexto del Colegio La Concepción (Santa Isabel).**

El *Colegio La Concepción*, perteneciente a la Fundación Educación Católica (F.E.C.) se encuentra situado en el barrio de Santa Isabel (Zaragoza). Se trata de un centro de dimensiones reducidas que cuenta con tres unidades de infantil conveniadas, seis de primaria y cuatro de secundaria. En secundaria cuenta con una única vía, siendo el número de alumnos por aula de unos 20-24.

---

<sup>14</sup> El curso para el que se ha realizado esta Unidad Didáctica no presentaba necesidad de elaborar ningún tipo de adaptación curricular.

El Colegio *La Concepción* está situado en el barrio de Santa Isabel, que hasta hace tres décadas constituía un núcleo rural independiente de Zaragoza. La proximidad con la ciudad ha provocado que haya sufrido un fuerte crecimiento poblacional en la última década debido a la masiva construcción de viviendas.

Se puede afirmar que los alumnos de este colegio pertenecen a familias de clase social media, gran número de las cuales han residido en el barrio durante décadas. Según los datos estadísticos de que dispone el centro, más de la mitad de las familias viven en viviendas grandes, de más de 100 m<sup>2</sup>, y en el propio barrio de Santa Isabel, no llegando al 15 % los que viven fuera de él. Este alumnado de fuera procede, principalmente, de los vecinos barrios rurales de Montañana, Villamayor, Movera y Pastriz, además de un sector de la próxima Avda. Cataluña.

La situación familiar es, en general, estable; el nivel socio-económico-cultural es medio y los padres, que son, en buena medida, jóvenes, trabajan en un alto porcentaje. Es habitual encontrar alumnos cuyos hermanos mayores han asistido al mismo colegio, incluso con alumnos que constituyen la segunda (y en algunos casos, tercera) generación de la familia que acude al centro.

A pesar del elevado número de población que ha llegado al barrio en los últimos años, el porcentaje de alumnado inmigrante es mínimo e inferior al de los centros educativos del entorno, siendo inexistentes los problemas de aprendizaje derivados del desconocimiento de la lengua castellana (los alumnos inmigrantes tienen todos como lengua materna el castellano). Esta homogeneidad cultural y lingüística favorece el proceso de enseñanza en el aula sin que aparezcan casos de desfases curriculares entre el alumnado de familia inmigrante.

## 2. OBJETIVOS.

### 2.1. Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas en la ESO.

Los objetivos básicos y los fines educativos que la normativa aragonesa ha designado para la Educación Secundaria Obligatoria consisten en favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales y humanas de los estudiantes de cara a continuar con su formación académica y profesional, así como, para su futura inserción en la sociedad. Más concretamente esta unidad didáctica pretende contribuir a desarrollar las siguientes capacidades

-Competencia en comunicación lingüística.

En las Ciencias Sociales se establece una relación esencial con la competencia en comunicación lingüística, en la medida en que el alumno tiene que ser capaz de utilizar el lenguaje como medio de comunicación oral y escrito para poder expresar sus opiniones y conocimientos, especialmente, mediante la participación en clase, basada en los diferentes variantes del discurso (descripción, narración, disertación...), utilizando

una adecuada argumentación, complementada con un vocabulario específico relacionado con la materia. En este sentido, vamos a tratar de desarrollar esta competencia de un modo más específico a través de las actividades de debate, que permitirá a los alumnos desarrollar sus capacidades de expresión oral en público, así como a través de una redacción individual en la que el alumno deberá ser capaz de expresar sus ideas con una coherencia adecuada a su nivel educativo.

**-Tratamiento de la información y competencia digital.**

El desarrollo de esta competencia se realizará a partir del uso de recursos tecnológicos para la búsqueda, selección y análisis de información para transformarla en conocimiento. Con esta competencia se intentará que los estudiantes mejoren su capacidad de comunicación y de expresarse, así como ayudar a la comprensión de los contenidos de la materia.

**-Competencia social y ciudadana.**

El desarrollo de esta competencia no sólo ayudará a la comprensión de la realidad histórica y social del mundo y su evolución, sino que además ayudará a los alumnos a comprender mejor la realidad social actual. La competencia social y ciudadana se tratará a través de un enfoque socio-crítico que pretenderá que tanto el docente, como el conjunto del alumnado, aborden esta temática desde la perspectiva de un problema social. Los estudiantes aprenderán conceptos históricos elementales, en boga en la sociedad actual, para lo cual deberán construir su propio significado.

**-Competencia cultural y artística.**

En la asignatura de Ciencias Sociales y en concreto en lo referente a la materia de Historia, el alumno deberá ser consciente de la importancia de la conservación del patrimonio cultural y artístico para poder alcanzar un mayor conocimiento del pasado histórico. Además, se concienciará a los estudiantes de la importancia de la conservación del patrimonio como un legado patrimonial de la humanidad.

**-Competencia para aprender a aprender.**

Esta competencia se desarrollará a través de las actividades que impliquen un trabajo de síntesis crítica por parte del alumnado, al permitir que el mismo valore esta modalidad de trabajo como una posibilidad para construir el conocimiento personalmente y, de ese modo, integrar los contenidos de una forma más adecuada. El profesor tendrá en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes de 1º ESO.

**-Autonomía e iniciativa personal.**

El desarrollo de esta competencia se aborda a través de la responsabilidad de los alumnos para realizar las diversas actividades encomendadas, así como a través del

reconocimiento de su capacidad para argumentar ideas personales en torno a los temas tratados.

## **2.2. Objetivos de Etapa en E.S.O en relación con las Ciencias Sociales.**

La materia en cuestión tiene como objetivo que los alumnos y alumnas entiendan la realidad del mundo en el que viven mediante la adquisición de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, así como las experiencias colectivas pasadas y presentes. Los objetivos de etapa que todos los estudiantes deben alcanzar se encuentran especificados en el BOA en la Orden de 9 de mayo de 2007, en la sección II. Ordenación del currículo, artículo 6.

## **2.3. Objetivos del área de Ciencias Sociales en E.S.O.**

Los objetivos específicos del área de Ciencias Sociales se encuentran especificados en el Real Decreto 1631/2006 de 5 de enero de 2007. En relación al territorio de Aragón, los objetivos de área para el 1<sup>er</sup> curso de E.S.O, están concretados en el BOA en la Orden de 9 de mayo de 2007<sup>15</sup>

1. Comprender e Identificar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de las comunidades.
2. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones ajena, aunque no se renuncie a elaborar un juicio sobre ellas.
3. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural, para valorar y respetar el patrimonio histórico, cultural y artístico, asumiendo la importancia de su conservación.
4. Adquirir y emplear el vocabulario específico de las Ciencias Sociales, de manera que se mejore el uso del lenguaje y de la comunicación.
5. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información procedente de diversas fuentes y analizarla de acuerdo con el fin perseguido y saberla exponer a los compañeros de forma estructurada y comprensiva.

---

<sup>15</sup> Para la elaboración de esta Unidad Didáctica hemos considerado oportuno especificar únicamente los objetivos que hacen referencia a los contenidos de historia.

6. Realizar trabajos en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, siendo capaz de fundamentar opiniones.
7. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades.

## 2.4. Objetivos de la Unidad Didáctica.

De acuerdo a lo establecido en la normativa oficial hemos planteado una serie de objetivos específicos para esa U.D. que tendrán en cuenta las enseñanzas mínimas que aparecen en la legislación vigente. En este sentido, los objetivos de la U.D. Son los siguientes:

- a) Reconocer los rasgos generales de la cultura griega en la antigüedad.
- b) Conocer el contexto temporal y el marco geográfico en el que se desarrolló la civilización griega.
- c) Conocer y definir conceptos claves de la U.D tales como: ciudadano, *poleis*, democracia, tiranía, oligarquía, mito,....
- d) Extraer y analizar información de fuentes diversas proporcionadas por el profesor (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.).
- e) Expresar ideas y opiniones personales de forma clara y argumentada, tanto de forma oral como escrita.
- f) Redactar un breve ensayo en el cual el estudiante deberá desarrollar alguno de los contenidos de la U.D. expresando sus ideas y opiniones personales a partir de los materiales aportados en clase o buscados por él mismo.

### Contribución de la Unidad Didáctica al desarrollo de las Competencias.

<b>1. Competencia en comunicación lingüística.</b>	Objetivo 4. Adquirir y emplear el vocabulario específico de las Ciencias Sociales, de manera que se mejore el uso del lenguaje y de la comunicación.  Objetivo c). Conocer y definir conceptos claves de la U.D tales como: ciudadano, <i>poleis</i> , democracia, tiranía, oligarquía, mito,....
<b>2. Competencia matemática.</b>	
<b>3. Competencia en el conocimiento</b>	

**y la interacción con el mundo físico.**

**4. Tratamiento de la información y competencia digital.**

Objetivo 5. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información procedente de diversas fuentes y analizarla de acuerdo con el fin perseguido y saberla exponer a los compañeros de forma estructurada y comprensiva.

Objetivo d). Extraer y analizar información de fuentes diversas proporcionadas por el profesor (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.)

**5. Competencia social y ciudadana.**

Objetivo 1. Comprender e Identificar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de las comunidades.

Objetivo 2. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones ajenas, aunque no se renuncie a elaborar un juicio sobre ellas.

Objetivo 6. Realizar trabajos en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, siendo capaz de fundamentar opiniones.

Objetivo 7. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades.

**6. Competencia cultural y artística.**

Objetivo 3. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural, para valorar y respetar el patrimonio histórico, cultural y artístico, asumiendo la importancia de su conservación.

Objetivo a). Reconocer los rasgos generales de la cultura griega en la antigüedad.

**7. Competencia para aprender a aprender.**

Objetivo 5. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información procedente de diversas fuentes y analizarla de acuerdo con el fin perseguido y saberla exponer a los compañeros de forma estructurada y comprensiva.

Objetivo b). Conocer el contexto temporal y el marco geográfico en el que se desarrolló la civilización griega.

	Objetivo d). Extraer y analizar información de fuentes diversas proporcionadas por el profesor (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.)
<b>8. Autonomía e iniciativa personal.</b>	Objetivo 6. Realizar trabajos en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, siendo capaz de fundamentar opiniones.
	Objetivo d). Extraer y analizar información de fuentes diversas proporcionadas por el profesor (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.)
	<p>Objetivo e). Expresar ideas y opiniones personales de forma clara y argumentada, tanto de forma oral como escrita.</p> <p>Objetivo f). Redactar un breve ensayo en el cual el estudiante deberá desarrollar alguno de los contenidos de la U.D. expresando sus ideas y opiniones personales a partir de los materiales aportados en clase o buscados por él mismo.</p>

### 3. CONTENIDOS.

Los contenidos elaborados para la U.D. se han realizado de acuerdo a lo establecido por la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo desarrollada en el Real Decreto 1631/2006, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria para todo el Estado español y atendiendo a lo establecido en el currículo aragonés en la Orden de 9 de mayo de 2007.

Según lo estipulado en el currículo aragonés, los contenidos de la materia de Ciencias Sociales se ha dividido en tres grandes bloques: Un primer bloque de contenidos comunes a Geografía, Historia e Historia del Arte; un segundo bloque, dedicado a la Tierra y los medios naturales, relacionados con la geografía, y un tercer bloque de historia dedicado a la sociedad prehistórica, primeras civilizaciones y edad antigua.

Es en este tercer bloque es en donde se enmarca la Unidad Didáctica de Grecia Antigua, dentro del tema dedicado al mundo clásico: Grecia y Roma.

#### 3.1. Contenidos específicos de la unidad didáctica.

### **3.1.1. Contenidos conceptuales.**

1. Las culturas prehelénicas. Micénicos y Minoicos.
2. Elementos culturales propios de la identidad cultural griega (lengua y escrituras, Religión, la *polis*, arte y arquitectura y los juegos Olímpicos).
3. Sistemas políticos de la antigua Grecia: Monarquía, tiranía, oligarquía y democracia.
4. Concepto de *polis* como comunidad de ciudadanos.
5. El ciudadano en la antigua Grecia:
  - a. El ciudadano en Esparta. La educación espartana.
  - b. El ciudadano en Atenas. La democracia ateniense.
6. El arte griego:
  - a. Arquitectura. Los órdenes griegos. Ideal de armonía.
  - b. Escultura. Evolución e influencias de la escultura griega.  
Concepto de belleza griega
7. Mitología y religión griega.
  - a. ¿Qué es un mito?
  - b. Los dioses griegos.
  - c. Los héroes.

### **3.1.2. Contenidos procedimentales.**

1. Situar en un mapa mudo una serie de topónimos que aparezcan en los poemas épicos homéricos y elaborar una ficha biográfica sobre uno de los héroes que aparecen en la Ilíada o en la Odisea y situarla en el lugar de nacimiento del héroe (Ver ANEXO I).
2. Debatir entre toda el aula o en grupos reducidos sobre conceptos y contenidos de la U.D. Transmitir las conclusiones del debate al resto del aula.
3. Leer y comentar un breve fragmento sobre el concepto de ciudadano extraído de la obra de Aristóteles (Ver ANEXO II).
4. Realizar una breve reflexión escrita de un video sobre la educación de los ciudadanos espartanos.
5. Redactar un breve ensayo sobre alguno de los contenidos que aparecen en el tema de Grecia Antigua.
6. Elaborar en pequeños grupos (2-3 personas) una ficha biográfica sobre uno de los dioses del Olimpo.

7. Argumentar de forma oral, ideas propias o formadas a partir de la búsqueda de información.

#### **1.1.3. Contenidos actitudinales.**

1. Fomentar la curiosidad científica como principal fuente de motivación.
2. Desarrollar técnicas colaborativas y participativas mediante el trabajo en grupo.
3. Fomentar una mejora en las habilidades comunicativas del estudiante por medio de las exposiciones orales a través de trabajo grupal.
4. Valorar la cultura griega como base de la cultura occidental actual y a respetar el patrimonio histórico-artístico.

#### **3.1.4. Contenidos transversales.**

1. Fomentar que los estudiantes den un significado propio a conceptos claves como el de “ciudadano” o el de “democracia”, a partir de lo que los griegos entendían por “ser un ciudadano” o por “democracia”
2. Acercar a los estudiantes a obras claves de la literatura universal como son la *Ilíada* y la *Odisea*, origen de la literatura occidental.
3. Concienciar a los estudiantes de la importancia de proteger el patrimonio histórico-artístico y arqueológico.

### **4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS.**

Para esta Unidad Didáctica se ha intentado plantear una metodología que se sustente sobre los principios básicos del constructivismo, ya que pensamos que es la forma más válida para que los estudiantes logren un aprendizaje profundo. Con ello se pretende que los estudiantes sean capaces de elaborar por sí mismos el significado de los conceptos claves que aparecen en esta U.D. Sin embargo, esta mayor autonomía y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje se ha intentado combinar con otras metodologías, puesto que un cambio radical en la metodología de trabajo en alumnos más acostumbrados a clases expositivas, puede provocar que no se logre alcanzar los objetivos propuestos.

Como metodología de trabajo se ha optado por combinar la clase expositiva en la que se explicarán los contenidos de la unidad didáctica sobre los que posteriormente los

alumnos deberán trabajar de forma activa. En ningún caso se conciben las sesiones expositivas como método principal<sup>16</sup>, por las contradicciones que supone si pretendemos buscar el aprendizaje profundo, aunque entendemos que la clase expositiva puede resultar positiva a los estudiantes para establecerles un marco general del tema, que les pueda servir de punto de partida de su aprendizaje y consolidar una plataforma de conocimientos básicos. Por ello, en la línea de los planteamientos de enseñanza propuestos por Prosser y Trigwell (1999)<sup>17</sup>, proponemos un sistema que se centre sobre todo en el trabajo de los estudiantes, una condición *sine qua non*, para alcanzar un aprendizaje profundo.

Las actividades sobre las que se trabajará deben plantear a los estudiantes algún tipo de problemática que haga que ellos mismos, a través de su propia indagación y con la ayuda del profesor, sean los que dirijan su aprendizaje, demostrando que son capaces de razonar históricamente y de construir su propio significado de los conceptos más relevantes de la materia. Además, estas actividades van a requerir que tengan un significado especial para los estudiantes, que les planteen interrogantes que hagan de la curiosidad de los estudiantes el motor del aprendizaje. En el aula, se ha recurrido en la medida de lo posible al trabajo colaborativo de los estudiantes a partir de pequeños grupos de 3-4 personas que, en ocasiones, podría ser en parejas, reservando el trabajo individual para la búsqueda de información que posteriormente se deberán poner en común con los miembros del grupo.

Se ha buscado que los alumnos tengan un papel importante dentro de su proceso de aprendizaje por medio de metodologías activas. De este modo, buena parte del trabajo será realizado en el aula, de manera que únicamente tendrán que trabajar en casa en buscar de forma individual, determinada información o la elaboración de un ensayo sobre alguno de los contenidos del tema.

Tanto para los contenidos de la unidad didáctica como para las partes expositivas de la unidad se han preparado previamente unos contenidos que, aún teniendo en cuenta los contenidos mínimos establecidos por el currículum oficial (BOA en la Orden de 9 de mayo de 2007), no han seguido los contenidos que aparecían en el libro de texto, haciendo uso del mismo como un elemento de apoyo para momentos muy concretos. Entre los materiales elaborados se han utilizado power point y la pizarra digital en las clases más expositivas, así como textos y videos que los estudiantes podían visualizar en los ordenadores del aula<sup>18</sup>, ordenadores de aula que también se utilizaban para realizar las diferentes actividades propuestas, principalmente para la búsqueda de información.

El objetivo de esta metodología es que los estudiantes se impliquen de forma activa en su propio aprendizaje, relevando al profesor a un papel de guía del aprendizaje, que les proporcione los materiales necesarios para que los estudiantes construyan el significado de los principales conceptos de la Unidad Didáctica (ciudadano, democracia,

<sup>16</sup> RAMSDEN, P. (2003). *Los problemas con las sesiones expositivas tradicionales*.

<sup>17</sup> PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

<sup>18</sup> Para las actividades propuestas sólo se requería un ordenador por cada dos alumnos.

tiranía,...), puedan contestar a las cuestiones que se planteen en clase, así como , ser capaces de elaborar un discurso bien estructurado y fundamentado sobre la historia de los antiguos griegos.

## 5. ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

A continuación vamos a mostrar la secuenciación de las clases, los contenidos que se trabajaron y las actividades que se llevaron a cabo hasta la realización de una prueba escrita.

En una fase inicial nos dedicamos a ver los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre la Grecia Antigua, sus intereses sobre el tema y a contextualizar la antigua Grecia cronológicamente y geográficamente.

### - 1<sup>a</sup> Sesión. Evaluación inicial e introducción al tema de la Grecia antigua.

Durante los primeros minutos se presentará la forma en que se desarrollaran las sesiones, así como las actividades que se realizarán y la forma de evaluación. A continuación lanzarán preguntas sobre qué saben de los antiguos griegos, si han visto alguna película, basada en este período histórico o si han leído algo sobre el mismo. Con ello intentaré ver el nivel de conocimientos previos y el grado de participación de los alumnos durante la clase. Esta “evaluación inicial” no sumará con vistas a la evaluación final, si no que pretende servir para plantear de la mejor forma posible el desarrollo de la unidad.

En la segunda parte de la clase, se preguntará a los estudiantes por qué creen que se estudia la historia de la antigua Grecia, de forma que entre dejen ver sus intereses sobre el tema. Esta parte está acompañada de imágenes de edificios y obras de arte de la antigua Grecia y de otras inspiradas en las griegas y que se realizaron con posterioridad hasta llegar casi al siglo XX, con lo que los estudiantes pueden apreciar la importancia de Grecia en la historia y que no lo vean sólo como un conjunto de hechos y ruinas realizadas en un tiempo remoto. A partir de esta actividad se comienza a contextualizar el mundo de la antigua Grecia.

### - 2<sup>a</sup> Sesión. Contexto geográfico e histórico: Las culturas prehelénicas.

Para esta sesión se elaborará un power point, sobre el cual se podrá trabajar por medio de la pizarra digital. En él se proyectarán mapas sobre el ámbito en el que se desarrolló la civilización griega y los pueblos de su entorno. A continuación, iniciaré la explicación de los contenidos relacionados con las civilizaciones precedentes a la que conocemos como civilización griega, para lo cual me apoyaré en imágenes de las excavaciones llevadas a cabo durante el siglo XIX en yacimientos como Cnossos y Micenas. La clase pretende ser fundamentalmente expositiva aunque se interpelará a los

estudiantes para que a partir de las imágenes, sean ellos mismos quienes extraigan las características propias de estas culturas prehelénicas.

- 3<sup>a</sup> Sesión. LA CULTURA GRIEGA: Elementos culturales.

En esta sesión se explicarán los rasgos que permitieron a los griegos tomar conciencia de pertenecer a una misma comunidad cultural, puesto que, algo que les llama la atención a los estudiantes es que Grecia nunca formó un estado como, por ejemplo, el egipcio.

La primera mitad de la clase se dedicará a exponer, apoyado en un power point, los elementos culturales que los griegos desarrollaron, de forma consciente o inconsciente, para diferenciarse de otros pueblos del entorno, entre estos rasgos *emic* y *etic* destacamos:

- lengua y escrituras
- La Religión.
- la *polis*.
- arte y arquitectura.
- los juegos Olímpicos

La segunda parte de la clase se empleará en una actividad práctica (Ver ANEXO I) en la cual, por parejas y haciendo uso del ordenador de clase, a los estudiantes se les da una serie de topónimos que aparecen en la Ilíada y la Odisea para que busquen su localización y después la plasmen en un mapa. La segunda parte de la actividad consistirá en hacer una ficha biografía de un héroe homérico para después exponerla al resto de la clase y en última instancia situarla en el lugar de origen de dicho héroe, en un mapa de grandes dimensiones elaborado previamente.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos puedan conocer algo más que el nombre de Homero y el de sus poemas épicos. Trabajando de esta manera los alumnos conocerán algo más de dos obras tan importantes para la cultura occidental como son la Ilíada y la Odisea, sino que además aprenderán algo más de la geografía de la antigua Grecia a la vez que llevan a cabo una actividad de indagación que les obliga a buscar información en la red.

- 4<sup>a</sup> Sesión. LA POLEIS (I): El origen de la *polis*. Una comunidad de ciudadanos.

Durante esta sesión se tratará el origen de la *polis* y las distintas formas de gobierno que se adoptaron a lo largo del tiempo desde la desaparición de las monarquías micénicas y del “período oscuro” (Tiranía, oligarquía, democracia), así como la estructura social de la población en la antigua griega y el fenómeno de la *stasis* que daría lugar al llamado proceso de colonización.

La segunda parte de la clase se dedica a leer un texto de Aristóteles (Ver. Anexo II) en el que se define que es una *polis* y el concepto que tenía el autor sobre lo que es un ciudadano. La actividad consiste en leerlo de forma individual y a partir de preguntas formuladas los estudiantes extraer las ideas principales del texto. A partir de aquí, entre toda la clase, los estudiantes deben dar su definición de ciudadano de lo que es para ellos un ciudadano en la antigua Grecia y que es lo que los otros grupos sociales y en qué se diferencia la democracia ateniense de nuestro modelo.

- 5<sup>a</sup> Sesión. El ciudadano en Esparta y el ciudadano en Atenas.

Comenzamos esta sesión con la proyección de un breve vídeo sobre la educación espartana (Ver ANEXO III). A continuación, se describe brevemente el sistema de organización política de Esparta y Atenas, así como su estructura social.

La segunda mitad de la sesión se dedica a la realización de una actividad en la que se divide a los estudiantes en dos grandes grupos, atenienses y espartanos, y estos a su vez en grupos de cuatro personas. Durante 10 minutos los grupos de cuatro dialogan sobre las ventajas del sistema político de sus respectivas *polis* y posteriormente se inicia un debate entre las dos “facciones” moderado por el profesor, que guía el debate sobre las cuestiones que considera más relevantes y concede el turno de palabra.

- 6<sup>a</sup> Sesión. El arte griego.

Dedicamos la sesión a explicar brevemente las características principales del arte griego (arquitectura, escultura y pintura) en cada uno de los períodos cronológicos definidos por los historiadores.

La primera parte de la clase es principalmente expositiva, a partir de un power point en el que se especifican las características fundamentales de arte griego.

Para la segunda parte de la sesión, se ha preparado otro power point en el que los estudiantes tienen que identificar las características del arte griego a partir de imágenes seleccionadas. Por último, dedico unos minutos a hacer hincapié en la influencia que las concepciones artísticas de la antigua Grecia han tenido sobre el arte occidental hasta nuestros días, para lo que se han buscado ejemplos arquitectónicos, escultóricos,..., de períodos históricos tan marcados por el clasicismo como el Renacimiento o en Neoclasicismo.

- 7<sup>a</sup> Sesión. Religión y mitología griega.

Para esta clase se prepara una actividad que tiene como protagonistas a los Dioses del Olimpo. La clase se divide en parejas, a las cuales se les adjudicó el nombre de un dios griego del Olimpo, sobre el cual, previamente habían tenido que buscar y seleccionar información, de forma individual o junto al compañero y llevarla al aula.

La actividad de clase consiste en elaborar un “poster” en un folio Din-A3 durante unos 20 minutos, sobre un dios del Olimpo en el que incluyendo una imagen de la divinidad, pintada a la manera en que los griegos decoraban las metopas de sus templos,

se describan los atributos propios de cada divinidad, una breve biografía, algún relato mitológico y sus principales características.

La segunda parte de la actividad consiste en que cada pareja exponga al resto de la clase, durante un tiempo de 2-3 minutos y responder a preguntas que puedan surgir entre los compañeros o del profesor.

El final de la clase lo dedico brevemente a realizar algunas observaciones sobre la forma en que se han realizado las exposiciones, con objeto de mejorar su expresión oral.

Actividades de la Unidad Didáctica.	Competencias que se trabajan.							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
1. Situar en un mapa una serie de topónimos que aparezcan en los poemas épicos homéricos y elaborar una ficha biográfica sobre uno de los héroes que aparecen en la Ilíada o en la Odisea y situarla en el lugar de nacimiento del héroe.	X			X		X	X	X
2. Debatir entre toda el aula o en grupos reducidos sobre conceptos y contenidos de la U.D. Transmitir las conclusiones del debate al resto del aula.	X		X	X	X	X		X
3. Leer y comentar un breve fragmento sobre el concepto de ciudadano extraído de la obra de Aristóteles ( <i>Política. Libro III. I.</i> ).	X		X	X	X	X		X
4. Realizar una breve reflexión escrita de un video sobre la educación de los ciudadanos espartanos.	X	X	X	X	X			X
5. Redactar un breve ensayo sobre alguno de los contenidos sobre la Grecia Antigua.	X		X		X	X		X
6. Elaborar en pequeños grupos (2-3 personas) una ficha biográfica sobre uno de los dioses del Olimpo.			X		X	X		X
8. Argumentar de forma oral, ideas propias o formadas a partir de la búsqueda de información.	X		X	X		X	X	

## 6. RECURSOS

Para llevar a cabo los objetivos de esta Unidad Didáctica será necesaria el aula ordinaria del grupo en la que se puede mover el mobiliario en función del tipo de actividad que se lleve a cabo.

Además se requerirá de la pizarra digital y de un ordenador de aula para el profesor mediante el cual se podrán proyectar power point que apoyen con información gráfica las explicaciones del profesor.

Además se hará uso de los ordenadores portátiles que los estudiantes tienen a su disposición en el aula. Mediante los ordenadores portátiles, los estudiantes podrán buscar la información que necesiten para poder realizar las actividades que se planteen en el aula.

## 7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Como forma de evaluación hemos apostado por un sistema que intente ser formativo, individual y continuo, otorgando cierta importancia al valor sumativo de la evaluación. Por un lado, la evaluación formativa, principalmente para el desarrollo de habilidades (desarrollo de expresión oral, escrita, desarrollo de pensamiento crítico,...), para lo cual ha sido una constante la entrega a los estudiantes de *feedbacks* sobre cualquier actividad que se ha llevado a cabo durante la Unidad. Por otro lado, una evaluación sumativa, que exija a los estudiantes un grado de trabajo continuado para poder alcanzar los objetivos establecidos.

### -Criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación se han establecido en relación a establecido en el currículum aragonés (Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón):

1. Realizar una lectura comprensiva de fuentes de información básicas, escritas y no escritas, de contenido geográfico o histórico, y comunicar la información obtenida de forma correcta verbalmente y por escrito<sup>19</sup>.
2. Diferenciar los rasgos más relevantes que caracterizan alguna de las primeras civilizaciones urbanas y la civilización griega, identificando los elementos originales de esta última y valorando aspectos significativos de su aportación a la civilización occidental<sup>20</sup>.

### -Criterios de calificación.

- Conoce y emplea los conceptos clave de la unidad didáctica.

---

<sup>19</sup> Según lo establecido en el criterio de evaluación número 1 de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

<sup>20</sup> Según lo establecido en el criterio de evaluación número 8 de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

- Conoce el contexto histórico de la civilización griega
- Es capaz de elaborar una síntesis sobre un contenido de la unidad didáctica, demostrando su capacidad de buscar y analizar la información.
- Se expresa correctamente de forma escrita y oral.
- Demuestra sentido crítico al comparar el régimen político de Atenas y Esparta.

-Instrumentos de calificación.

1. Observación del trabajo diario en clase, la participación en las actividades y el comportamiento. 30% de la nota:
  - a. Comportamiento y participación en debates. 10% de la nota
  - b. Ficha y póster realizadas en parejas. 10% de la nota.
  - c. Realización de actividades y comentarios propuestos en clase. 10% de la nota.
2. Trabajo individual de indagación. 20% de la nota.
3. Prueba escrita. 50% de la nota.

## 8. BIBLIOGRAFÍA.

- ARISTÓTELES. *Política*. Introducción, traducción y notas de GARCÍA VALDÉS, M. (1994). Biblioteca Clásica de Gredos. Madrid.
- GOMBRICH, E. H. (1997). *La historia del arte*. Debate. Madrid.
- HIDALGO, Mª.J., SAYAS, J.J. y ROLDÁN, J.J. (2005). *Historia de la Grecia antigua*. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- HOMERO. *Ilíada*. Traducción, prólogo y notas CRESPO GÜEMES, E (1991). Biblioteca Clásica Gredos. Madrid.
- HOMERO. *Odisea*. Traducción de PABÓN, J. M. (1982). Biblioteca Clásica de Gredos, Madrid.
- HOFFMANN, G. (2002). *La cultura grecque*. Ellipses. Paris.

## 9. ANEXOS.

### ANEXO I

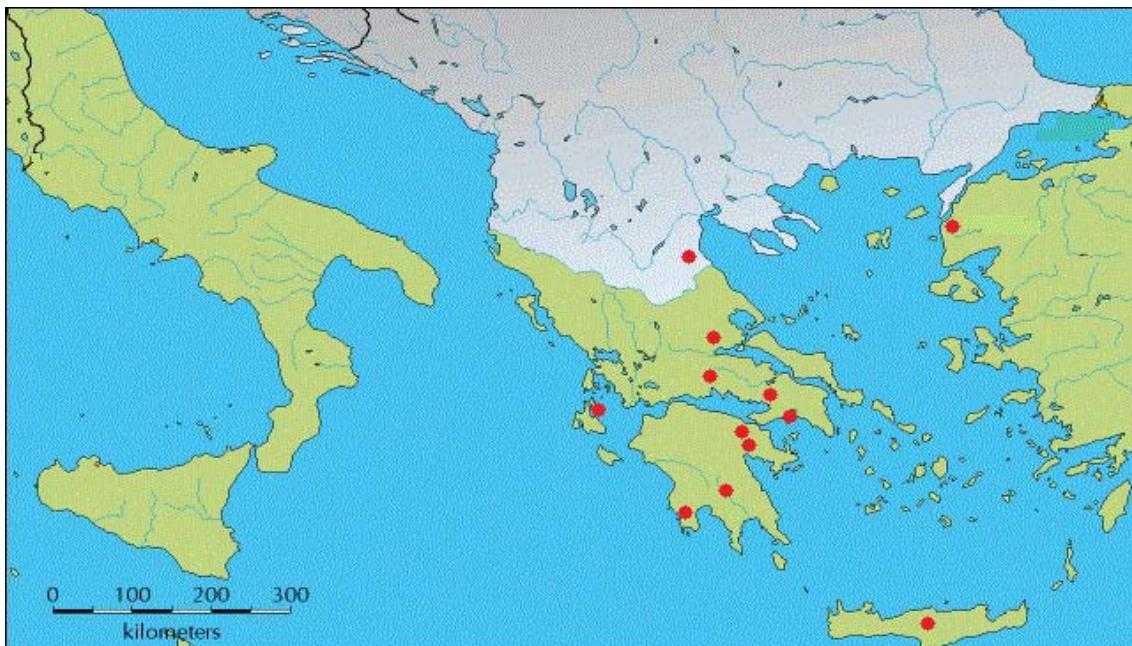
#### ACTIVIDAD. HOMERO: *La Ilíada y la Odisea*.

→ Sitúa en el mapa los siguientes nombres geográficos y ciudades que aparecen en la obra de Homero.

- Troya/*Ilion*.
- Micenas.
- Esparta.
- Ítaca.
- Monte Olimpo.
- Pilos.
- Argos.
- Oráculo de Delfos.
- Creta.
- Ptía/Ftía.
- Salamina.
- Tebas.

→ En parejas, elabora UNA ficha biográfica de uno de los héroes que aparecen en la obra de Homero.

- |            |            |            |                  |
|------------|------------|------------|------------------|
| -Menelao.  | -Agamenón. | -Odiseo.   | -Héctor.         |
| -Helena.   | -Diomedes. | -Idomeneo. | -Néstor.         |
| -Penélope. | -Paris.    | -Patroclo. | -Andrómaca.      |
| -Aquiles.  | -Telémaco. | -Príamo.   | -Áyax Telamonio. |



## ANEXO II.

### ACTIVIDAD. La *Poleis* griega.

[...] resulta la primera tarea investigar sobre la ciudad (*polis*) y ver qué es la ciudad.

Puesto que la ciudad es de sus componentes, como cualquier otro conjunto que está integrado por muchas partes, es evidente que en primer lugar el ciudadano debe ser objeto de estudio; pues la ciudad (*polis*) es un conjunto de ciudadanos. Por consiguiente, tenemos que investigar a quién debe llamársele ciudadano y quién es el ciudadano. Pues también el ciudadano es a menudo tema de discusión. [...]. El ciudadano no lo es por habitar en un lugar (pues también los metecos y los esclavos comparten el lugar de residencia). [...]. Así, igual que de los niños, que por su edad aún no han sido inscritos, o de los ciudadanos que se han jubilado, puede decirse de ellos que son de algún modo ciudadanos, pero no absolutamente, sino con alguna matización, como aquellos por no alcanzar la edad y éstos por sobrepasarla, o por alguna otra razón semejante.

El ciudadano sin más por ningún otro rasgo se define mejor que por su participación en la justicia y en el gobierno. [...]. Así que quién es el ciudadano, de lo anterior resulta claro: aquel a quien le está permitido compartir el poder deliberativo y judicial, este que es el ciudadano de esa ciudad, y ciudad, en una palabra, el conjunto de tales personas capacitado para una vida autosuficiente.

ARISTÓTELES. *Política. Libro III. I.*

### ANEXO III.

-Fragmento de video sobre la educación espartana extraído del documental ‘El código de honor de los espartanos’ del Canal de Historia.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ZnMzdJoGgws>

### ANEXO IV.

## EXAMEN TEMA 10: LA CIVILIZACIÓN GRIEGA

**Nombre:**

**Curso: 1º Fecha:**

**1.- Indica los 5 elementos vistos en clase que definen la identidad griega: (2 puntos):**

- 
- 
- 
- 
- 

**2.- Define los términos: (1'50 puntos):**

Micénicos:

Homero:

*Polis*:

*Homoioi* o espartíatas:

Tiranía:

**3.- Describe las principales diferencias entre el régimen político de Atenas y el de Esparta: (2 puntos):**

**4.- ¿Qué régimen político te parece mejor el ateniense o el espartano? Razona tu respuesta (**1'50 puntos**):**

**5.- A partir de la imagen explica las características principales de la arquitectura griega (**1'5 puntos**):**



-Tipo de construcción:

-Tipo de arquitectura:

-Tipo de orden arquitectónico (dórico, jónico o corintio):

-Tipo de material de construcción:

-¿Qué destaca de esta construcción?:

**6.- Indica las principales características de la siguiente escultura. (1,5 puntos)**



# θωερτψυιοπασδφηφκλζξχωβνμθωερτ

**ANEXO II. Proyecto de innovación: Estudio de caso.**

## ψυιοπασδφηφκλζξχωβνμθωερτψυιοπ

### ασδφηφκλζξγωβνμθωερτψυιοπασδφη

### φκλζξ κλζξ

### ωβνμθ βνμθ

### ωερτψ γηφκλ

Trabajo final del Máster

Proyecto de innovación: Estudio de caso

Autor: Cristian Concha Alonso.



## **ÍNDICE.**

1. INTRODUCCIÓN: .....	51
2. PLANTEAMIENTO GENERAL – MARCO TEÓRICO:.....	52
3. PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA: .....	56
3.1. CUESTIONARIO INICIAL: .....	57
3.2. TEST ATI: .....	57
- Introducción: .....	57
- Conceptos fundamentales y estructura: .....	58
3.3. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMIESTRUCTURADA: .....	60
3.4. OBSERVACIÓN: .....	61
4. RESULTADOS:.....	63
4.1. Cuestionario inicial.....	63
4.2. Test ATI (Ver ANEXO II).....	65
4.3. Entrevista semiestructurada (Ver ANEXO III).....	65
4.4. La observación. ....	65
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	71
5.1. Discusión de resultados. ....	71
5.2. Conclusiones. ....	74
6. BIBLIOGRAFÍA.....	76
7. ANEXOS.....	77
ANEXO I. CUESTIONARIO. ....	77
ANEXO II. Test ATI.....	79
ANEXO III. Entrevista semiestructurada.....	80
ANEXO IV. Modelo de examen.....	85

## **1. INTRODUCCIÓN:**

El presente proyecto de innovación consiste en un estudio de caso sobre los planteamientos curriculares y formativos de la asignatura de Ciencias Sociales de 1<sup>er</sup> curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), impartida por el profesor José Carlos Sancho en el Colegio La Concepción de Zaragoza. El objeto de estudio son las concepciones epistemológicas del docente sobre la materia de Ciencias Sociales y como éstas son plasmadas en su proyecto curricular, formativo y metodológico, respecto a sus planteamientos sobre la enseñanza. Entre otros aspectos se analizará cómo concibe este profesor la asignatura, lo qué se aprende, qué considera más valioso, cuáles son sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué considera valioso de la asignatura y qué es lo que considera que deben hacer los estudiantes para superarla.

Aunque tanto el proceso de recopilación, como el análisis de información y el estudio sobre los resultados han sido realizado de forma individual, hemos colaborado con Manuel Beamonde Soldevilla, Sheyla Polo Martín, Javier Bonis Aínsa y César Viscasillas Lalaguna, en la elaboración del marco teórico, propuesta de estudio y metodología.

## 2. PLANTEAMIENTO GENERAL – MARCO TEÓRICO:

Los principios y las concepciones epistemológicas que los docentes tienen sobre su materia son las que luego determinan sus planteamientos curriculares o formativos y las que se plasman en su práctica docente que, esconde siempre una teoría explícita o implícita. Los planteamientos de enseñanza-aprendizaje que un profesor adopta surgen de este modo de la conjunción entre esos principios epistemológicos y las ideas sobre otras variables de índole educativa tales como las creencias sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, el modo en el que se produce el aprendizaje humano, el papel de la materia en el conjunto del currículo oficial, etc.

Son muchos los autores que han teorizado sobre los planteamientos curriculares y de enseñanza-aprendizaje de los docentes, sobre sus concepciones y planteamientos, siendo fundamental conocerlos y analizarlos antes de entrar a describir y encuadrar la labor de nuestro tutor en el centro de prácticas. Sólo conociendo los diversos marcos teóricos y las grandes “tradiciones” sobre investigación educativa existentes hasta la actualidad, podremos abordar con éxito este trabajo. El estudio de estas teorías y creencias, explícitas e implícitas, sería el primer paso para explicar y vencer la dificultad tradicional para el cambio y la innovación en el terreno educativo.

Uno de los primeros en reflexionar sobre estos temas fue John Biggs (BIGGS, J. y TANG, C. 1999), que nos habla de la existencia de tres niveles o planteamientos de enseñanza. El primero de ellos sitúa el foco de la enseñanza en lo que “el estudiante es”, siendo uno de los más extendidos. Con una clara orientación conductista, el profesor debe limitarse a conocer bien la materia y transmitirla con claridad, cubriendo una lista de temas y conceptos que limitan la labor del estudiante a un mero esfuerzo memorístico. El segundo nivel se centra en “lo que el profesor hace”, es decir, la responsabilidad recae ahora sobre el docente, que es quien determina el aprendizaje. Sigue siendo una visión centrada en la transmisión de conocimientos, pero va más allá de una simple memorización, persiguiendo la comprensión de las ideas fundamentales. Para el propio Biggs, este sería considerado como un modelo deficiente, ya que el aprendizaje es visto como un producto de lo que el profesor está haciendo, independientemente del tipo de estudiante con el que tiene que tratar y de sus conocimientos previos.

El tercer nivel sería el más completo e ideal para la puesta en práctica en el aula, y tiene que ver con “lo que el estudiante hace”. Se trataría de un modelo de enseñanza constructivista centrado en el estudiante, recayendo la responsabilidad del aprendizaje tanto en este último como en el profesor. Es la propia actividad del alumno la que generará un aprendizaje significativo, limitándose la tarea del profesor al diseño de retos y buenas actividades que generen situaciones de aprendizaje. En este tercer nivel los profesores deben tener una visión clara sobre los resultados de aprendizaje que espera y ajustarlos a las actividades planteadas.

Esta primera categorización sobre los niveles de enseñanza se vio implementada por los estudios de Michael Prosser y Keith Trigwell (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1999), que distinguieron la existencia de cinco planteamientos diferentes, que se estructuran en base a los ejes o dimensiones: “la intención” y “la estrategia”, es decir, los propósitos curriculares que se plantea un profesor y las opciones instruccionales por las que se decanta. La combinación de estas dos variables da lugar, según este modelo, a esos cinco planteamientos diferentes y progresivamente evolucionados que se detallan a continuación, y que hemos elegido a la hora de abordar nuestro trabajo.

El *Planteamiento A* es una estrategia centrada únicamente en el profesor, cuya función primordial es la de transmitir la información a sus alumnos, dentro de lo que consideraríamos una sesión tradicional expositiva englobada dentro del conductismo. El *Planteamiento B* sigue estando centrado en el profesor pero ya no se busca la mera transmisión de conocimientos sino que, además, se pretende que los alumnos adquieran y relacionen los conceptos de la materia. Con el *Planteamiento C* se busca un modelo de enseñanza en el que exista una interacción entre el profesor y los estudiantes, con la intención de que estos últimos adquieran los conceptos de la disciplina y se conviertan, a diferencia de los planteamientos *A* y *B*, en agentes activos de su propio aprendizaje. Siguiendo esta línea, el *Planteamiento D* persigue el propósito de que los estudiantes desarrollen sus concepciones, siendo los protagonistas del proceso de aprendizaje, en el que el profesor ejerce de simple “facilitador” ante un alumno “desarrollador”. Finalmente, el *Planteamiento E* supondría un enfoque centrado en el estudiante, pero ahora se pretende no solo que desarrolle sus propias concepciones sino también que las cambie. Nos encontraríamos claramente ante el paradigma del aprendizaje.

Parafraseando a los autores del modelo, cada uno de los planteamientos se organizaría según dos grupos claramente diferenciados, y mientras que en el primero

(*Planteamientos A-C*) el foco se pondría directamente sobre el profesor, en el segundo (*Planteamientos D-E*) el foco se sitúa en los estudiantes. Pasaríamos de la mera “transmisión” del conocimiento a la construcción del mismo por parte de los alumnos, del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1997).

El instrumento de exploración de estos autores y el que nosotros vamos a emplear en nuestra investigación, es el cuestionario ATI (*Approaches to Teaching Inventory*), que cuenta con dieciséis ítems, divididos en las dos subescalas anteriores. Se consideraría mejor docente a aquel que busca un mayor desarrollo cognitivo de sus estudiantes y por tanto se acerca más al último planteamiento del modelo, el planteamiento *E*.

Sin embargo, el modelo de Daniel Pratt (PRATT, D. 2002) propone la existencia de cinco perspectivas de enseñanza que no son mejores, ni peores en sí mismas, sino que poseen su propio potencial para generar lo que se considera “buena enseñanza”, sin despreciar o infravalorar ninguno de los planteamientos. Para Pratt, las perspectivas no son sino orientaciones filosóficas, un conjunto de creencias e intenciones que justifican y dan sentido a las actuaciones de los docentes. Dentro de cada una de estas cinco perspectivas, distingue tres dimensiones (a diferencia de las dos dimensiones de Prosser y Trigwell), que definen las creencias (qué pienso), las intenciones (qué pretendo) y las acciones (qué hago) del docente. La perspectiva del profesor vendría determinada por la mayor o menor afinidad de sus creencias, su plataforma, con cada una de las cinco perspectivas que definiremos a continuación. En base a estas cinco dimensiones se ha desarrollado el cuestionario TPI (*Teaching Perspectives Inventory*).

En primer lugar, *Transmisión* (*Transmission*), que al igual que sucedía en el *Planteamiento A* de Prosser y Trigwell y en el primer nivel de Biggs, está centrada en el profesor y su mejor o peor dominio de los conocimientos. Lo valioso son los contenidos y su transmisión. La segunda perspectiva hace alusión al aprendiz profesional (*Apprenticeship*). El profesor valioso es el que tiene experiencia profesional en la materia y es capaz de transmitirlos a los alumnos, pues lo valioso es aprender los usos prácticos de los profesionales. Es una visión muy pragmática que pretende preparar al alumno para el trabajo. En tercer lugar, la perspectiva de *Desarrollo* o transformación conceptual (*Developmental*), que se relaciona con el tercer nivel de Biggs y con el *D* y *E* de Prosser y Trigwell. Se busca un cambio cognitivo en las estructuras mentales de

los alumnos partiendo de sus ideas y conocimientos previos sobre la materia. La cuarta perspectiva se conoce como *Fortalecimiento (Nurturing)*, y se caracteriza por el apoyo incondicional del profesor al alumno, priorizando el desarrollo de su autoestima, autoeficiencia y sensación de logro por encima de conceptos o conocimientos concretos. La última perspectiva se corresponde con la enseñanza como *vehículo para la reforma social (Social Reform)*, que como su propio nombre indica, pone el foco en el estudiante para producir en él un pensamiento crítico con el que sea capaz de cuestionar sus propios valores y los valores presentes en las prácticas sociales. El cambio social por encima del cambio individual es el objetivo de una educación comprometida con los temas sociales y los cambios estructurales en la sociedad.

Estos tres modelos anteriores ya nos darían una idea aproximada sobre las variables que entran en juego dentro de las concepciones y planteamientos de los docentes, pero para poder completarlos más detalladamente y entender sus divergencias, tenemos que acudir al modelo de las teorías implícitas de Juan Ignacio Pozo (POZO, J.I. 2006), entendiendo por teorías implícitas aquellas que adquirimos de forma inconsciente y que explicarían en buena medida las diferencias entre lo que creemos (creencias explícitas) y cómo actuamos. Sus tres teorías respecto a la concepción del aprendizaje son las siguientes: la teoría *Directa*, de corte conductista y que valora únicamente los resultados obtenidos, definiendo un aprendizaje sumativo y cuantitativo; la teoría *Interpretativa*, que conecta de modo lineal los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje. El alumno es el aprendiz y su actividad el eje del aprendizaje. Y por último, la tercera, y más completa, la teoría *Constructivista*, que supone un cambio radical respecto al aprendizaje del alumno y asume que lo esencial no son los resultados esperados sino la adquisición por parte del alumno de un conocimiento propio y una capacidad de análisis y pensamiento crítico. El objetivo es la transformación de las estructuras mentales. Debemos ser conscientes de que sobre las concepciones y planteamientos del profesor influye sobremanera el contexto en el que tiene que desarrollar su labor docente (nivel, curso, asignatura, etc.), algo muy a tener en cuenta en nuestro estudio.

Como hipótesis de partida hemos querido reflexionar sobre los planteamientos de enseñanza del docente en la asignatura de Ciencias Sociales de 1º de ESO. Para ello seguiremos los cinco planteamientos propuestos por PROSSER, M. y TRIGWELL, K (1999).

A partir de esta cuestión principal hemos desarrollado una serie de cuestiones-foco en torno a las cuales hemos desarrollado el estudio:

- ¿Cuál es la concepción del profesor respecto a la enseñanza?
- ¿Qué visión tiene el docente sobre disciplinas científicas encuadradas dentro de las ciencias sociales?
- ¿Qué creencias epistemológicas tiene el docente sobre la materia de Ciencias Sociales? ¿Cuál es su visión de la materia de Ciencias Sociales?
- ¿Qué considera el docente que es lo más valioso que extraen los alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?
- ¿Cuál es el papel que en opinión del docente debe tener el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es su opinión sobre los instrumentos de evaluación?
- ¿Qué valor concede el docente a los contenidos curriculares?
- ¿Se ajustan las concepciones sobre la enseñanza del docente con las estrategias puestas en práctica en la realidad?

### 3. PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA:

La planificación de la metodología que hemos seguido para esta investigación ha sido desarrollada siguiendo un planteamiento que ocupa el siguiente orden: En primer lugar, se facilitó al profesor un cuestionario inicial como toma de contacto e introducción a nuestro estudio de caso; a continuación, entregamos el cuestionario ATI a nuestro tutor para ir obteniendo una visión más profunda y detallada sobre sus planteamientos de enseñanza y concepciones epistemológicas; y, para finalizar, en función de los resultados recogidos con estas dos herramientas anteriores formulamos una entrevista semiestructurada y en profundidad con la que terminaremos de completar

y contrastar los datos recogidos para nuestra investigación. A cada una de las herramientas utilizadas para la obtención de información, tenemos que sumar la observación directa durante todo el periodo de prácticas, así como, ideas propias del tutor del centro expresadas en conversaciones distendidas, al término de las cuales se recogían las principales ideas manifestadas por el profesor tutor. También hemos incluido un modelo del tipo de prueba escrita que el profesor pide a sus estudiantes, puesto que creemos que es una fuente importante para poder responder a las preguntas planteadas con anterioridad. Este tipo de pruebas constituye la materialización de lo que el profesor considera importante para que los estudiantes alcancen los objetivos académicos propuestos para su materia (Ver ANEXO IV).

### 3.1. CUESTIONARIO INICIAL:

En primer lugar decidimos entregar a nuestros respectivos tutores un cuestionario inicial con una batería de 5 preguntas con el fin de obtener unos primeros resultados generales sobre sus concepciones y la relación que guardan con las preguntas foco planteadas en el apartado anterior. Este cuestionario fue entregado durante la primera semana de prácticas, tras haber podido asistir a las primeras clases como observadores, y se pidió que se contestara de forma sintética en no más de 10 líneas. Su estructura es la siguiente:

- ¿Qué espera que los alumnos ganen con lo aprendido en su asignatura?
- ¿De qué forma cree que los alumnos aprenden más? (haciendo actividades, atendiendo a la explicación, haciendo exámenes, visualizando vídeos...)
- ¿Qué tipo de actividades considera valiosas para el aprendizaje del alumno?  
¿Por qué?
- ¿Cuál es su visión de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Qué rol desempeña el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

### 3.2. TEST ATI:

- **Introducción:**

El test ATI es un cuestionario utilizado para explorar los planteamientos de enseñanza de un profesor con respecto a una materia determinada o, dicho de otro

modo, supone una herramienta para medir la forma en la que los docentes plantean su enseñanza en una situación determinada (PROSSER, M y TRIGWELL, K. 1999, p. 177).

Su creación se debe a Michael Prosser y Keith Trigwell (PROSSER, M y TRIGWELL, K. 1993, pp. 468-473), como resultado de un estudio cualitativo sobre los planteamientos de enseñanza llevados a cabo por 24 profesores universitarios.

- **Conceptos fundamentales y estructura:**

Un planteamiento de enseñanza está compuesto por un tipo de intención (o propósito, que puede ser: transmisión de información; adquisición de conceptos; desarrollo conceptual; y cambio conceptual) y un tipo de estrategia (centrada en el profesor; en la interacción profesor-alumno; o en el estudiante). El presente cuestionario efectúa una medición en función de la posición del profesor con respecto a dos grandes modelos:

- **CCSF:** planteamiento de enseñanza cuyo propósito es el cambio conceptual del estudiante y, por ello, la estrategia a llevar a cabo está centrada en él. El profesor promueve la actividad del discente como agente de sus propia construcción conceptual.
- **ITTF:** planteamiento de enseñanza cuyo propósito es transmitir al estudiante información sobre la materia. La estrategia en este caso tiene como centro al propio docente (figura que tiene mayor peso mediante su explicación y exposición), mientras que el estudiante es un mero receptor.

Estos dos grandes modelos constituyen los dos extremos de un total de 5 categorías de planteamientos de enseñanza detectados en la investigación fenomenológica con profesores (PROSSER, M., TRIGWELL, K. y TAYLOR, P. 1994). Estas cinco categorías son:

- **Planteamiento A:** La intención consiste en transmitir información, de modo que la estrategia está centrada en el profesor.

- **Planteamiento B:** La intención reside en la adquisición de conceptos de la asignatura, por lo que la estrategia continúa focalizada en el docente.
- **Planteamiento C:** La intención, de nuevo, consiste en adquirir conceptos de la asignatura, pero en este caso la estrategia está basada en la interacción entre el profesor y el alumno, ya que se entiende que ese conocimiento disciplinar se adquiere mediante la implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Planteamiento D:** La intención pretende el desarrollo de sus propias concepciones por parte de los alumnos, de ahí que la estrategia ahora esté centrada en los estudiantes.
- **Planteamiento E:** De nuevo la estrategia está centrada en el estudiante, pero ahora ya no se busca la creación de sus propios conceptos sino su cambio conceptual.

Estos cinco planteamientos, aunque cualitativamente diferentes, los podemos organizar en dos grupos bien diferenciados, al igual que ocurre con los planteamientos de enseñanza (MARTON y SÄLJO, 1984). El primer grupo estaría formado por los planteamientos A, B y C, puesto que centran su atención en el profesor (o en la interacción de este con el alumno) y conciben la enseñanza como la “transmisión de conocimientos”. En cambio, el segundo grupo lo constituyen los planteamientos D y E, que presentan una estrategia centrada en el alumno y una concepción de la enseñanza basada en ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento. El motivo de esta organización jerárquica viene dado porque los profesores que se aproximan al planteamiento E son conscientes de todo el rango de planteamientos y de cómo se pueden aplicar a su enseñanza, mientras que al contrario no. Además, todo esto se corresponde, en cierto modo, a los planteamientos de aprendizaje de los estudiantes: el primer grupo (A, B y C) tiene características en común que guía hacia el aprendizaje superficial; mientras que el segundo grupo (D y E) tiene características orientadas hacia el aprendizaje profundo (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1997, pp. 26-27).

Finalmente, todos estos planteamientos se reducen a una batería de 16 preguntas. 8 de ellas atañen a planteamientos de enseñanza que tienen como intención buscar el cambio conceptual (Nº: 5, 8, 15 y 16) y ponen el foco en el estudiante (Nº: 3, 6, 9 y 14)

(CCSF). Y la otra mitad hacen referencia a planteamientos que tienen como intención transmitir información (Nº: 2, 4, 11 y 13) y cuya estrategia se halla centrada en el profesor (Nº: 1, 7, 10 y 12) (ITTF) (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1999, p. 176).

### 3.3. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMIESTRUCTURADA:

La entrevista en profundidad semiestructurada es otra de las herramientas de la que nos hemos valido para la recogida de información en este método del caso. A diferencia de por ejemplo, el cuestionario, la entrevista en profundidad es un método de investigación cualitativo: se busca la comprensión de la perspectiva que tiene el informante respecto a su vida, experiencia o una determinada situación. El entrevistador presta atención y otorga significatividad a todos los datos recogidos.

Una entrevista en profundidad es dinámica y flexible, por eso hablamos de entrevista en profundidad semiestructurada, no directiva, no estandarizada, y abierta (TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. 1987). Que una entrevista sea semiestructurada supone que las preguntas no están ligadas a una estructura fija a cumplir, pudiéndose modificar, añadir otras u omitir en función del propio desarrollo de la entrevista. De esta forma, la entrevista en profundidad supone un modelo de conversación entre iguales. La entrevista depende del vínculo que se genere entre entrevistador y entrevistado, ya que entendemos la entrevista como un proceso largo y lento hasta llegar a la esencia de la información que buscamos; dicho vínculo actuará como facilitador esencial del proceso. En nuestro caso concreto, hemos concluido que la posición de los entrevistados como nuestros tutores y el contacto diario durante el periodo de prácticas ha generado esa relación cercana necesaria para facilitar la entrevista y el *rapport* no ha tenido que crearse “*ex novo*” a lo largo de ella.

La entrevista también se enfrenta a una serie de desventajas que es importante conocer. La información recogida son enunciados verbales, y por tanto, cabe la posibilidad de que aparezcan engaños, falsificaciones o exageraciones. Por otra parte, puede que haya disonancia entre lo que el entrevistado convincentemente afirma y lo que luego hace, consciente o inconscientemente. Además de la multiplicidad de situaciones que se pueden dar. Por todo esto, dentro del discurso del informante hay que

encontrar dónde está el equilibrio entre el ocultamiento y la revelación de información valiosa.

El principal objetivo del desarrollo de toda entrevista en profundidad es saber qué es importante en la mente del entrevistado: el modo en que ven, clasifican y experimentan con el mundo. Puede resultar tentador realizar la pregunta objetivo de manera directa, sin embargo es desaconsejable, pues puede condicionar una predisposición al entrevistado negativa para la entrevista. El entrevistador cualitativo debe conocer estrategias para que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir: conseguir que el informante empiece a hablar sin estructurar la conversación ni definir directamente aquello que buscamos en un ambiente de comodidad.

Es tarea del entrevistador crear un ambiente propicio para que el informante se explaye, más en el caso de tener que hablar de facetas intrínsecas de su personalidad. Las personas desarrollamos cierta reticencia a hablar de nuestros sentimientos mas profundos, por eso es importante dar apariencia de conversación en confianza a la entrevista, de relación en el plano personal. Entre las diferentes estrategias que hemos usado para desarrollar una entrevista que cumpla estos términos están, como en una conversación, siendo como los individuos normalmente interactúan. Se ha utilizado un tono relajado evitando emitir juicios que puedan cohibir al entrevistado. Hay que tener paciencia y saber escuchar, aunque el entrevistador pueda dar rodeos o eludir ciertos temas, todo es importante y ayuda a elegir las cuestiones necesarias para derrumbar la fachada del entrevistado. Este momento, en el que el entrevistado “baja la guardia” es muy singular y de duración incierta, por lo que tiene que ser extremadamente aprovechado.

### 3.4. OBSERVACIÓN:

Por último, vamos a llevar a cabo una observación participante que se extenderá durante todo el Practicum II y que ya empezó en el Practicum I. Dicha observación no se limitará al espacio del aula sino que deberá ser constante para configurar así una “descripción sistemática de eventos, de comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (MARSHALL, C. y ROSSMAN, G.B. 1989), incluidos los periodos de descanso, pasillos, las zonas reservadas para profesores, etc.

En definitiva, en palabras de (SCHENSUL, S.T., SCHENSUL, J.L. y LECOMPTE, M.D. 1999), llevar a cabo un proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador. El objetivo es que nos sirva como instrumento cualitativo de recogida de datos para nuestro estudio de caso, así como para verificar y comparar elementos extraídos de otras fuentes.

El proceso observador va a ser de carácter selectivo (ANGROSINO, M. y DE PÉREZ, M. y KIMBERLY, A. 2000, p. 677), es decir, como observadores nos vamos a centrar en diferentes tipos de elementos para delinejar las diferencias entre dichos tipos de elementos. Para ello, hemos preparado unos ítems sobre los que se va a articular el proceso observador (Ver cuadro 1). Sin embargo, hay que tener en cuenta los inevitables contrastes entre un observador y otro de los que componemos este estudio de caso. La subjetividad es uno de los principales problemas que surgen a la hora de emplear este método pero es recomendable mantenerse fiel a unos criterios predeterminados para que el estudio no pierda credibilidad.

#### CUADRO 1.

ÍTEM DE OBSERVACIÓN	
<b>Centrados en el profesor.</b>	<b>Centrados en su metodología.</b>
Carga lectiva	Porcentaje de discurso expositivo durante sus sesiones.
Carácter en el aula.	Grado de importancia que le da al libro de texto.
Relación con los alumnos.	Trabajo que pide a los alumnos.
Emplea materiales de apoyo (TIC) y para qué.	Tipo de evaluación (sumativa/formativa).
Instrumentos de evaluación.	Criterios de calificación.
	Busca involucrar a los alumnos (preguntas, debates).

Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para hacerlo.

## 4. RESULTADOS:

En este apartado vamos a exponer los resultados obtenidos por medio de los instrumentos mencionados con anterioridad (cuestionario inicial, cuestionario ATI, entrevista semiestructurada y observación) que de forma individual deberán contrastarse con el conjunto de todos los datos extraídos durante el período de investigación para poder extraer unas conclusiones lo más fiable posibles.

Para presentar el orden de los resultados obtenidos se empleará el orden propuesto en el aparatado de metodología.

### 4.1. Cuestionario inicial.

Como se ha comentado con anterioridad el cuestionario inicial que se entregó al tutor constaba de cinco preguntas que debía contestar de forma concisa en no más de 10 líneas (Ver ANEXO I). Estas preguntas debían servir para obtener una visión muy general de las concepciones sobre la educación que tiene este profesor en concreto y, al mismo tiempo, servir de punto de partida para la elaboración de una entrevista en profundidad.

Las preguntas, de carácter muy general, estaban orientadas a conocer los planteamientos docentes que el profesor tiene sobre la materia de Ciencias Sociales. Las cuestiones deben responder a diversos aspectos relacionados con los propósitos curriculares (pregunta 1), sobre la metodología de enseñanza (preguntas 2 y 3), las creencias sobre la contribución de la enseñanza al aprendizaje (pregunta 4), las estrategias de enseñanza (preguntas 2, 3 y 5) y las creencias sobre cómo se produce el aprendizaje (preguntas 2 y 3).

La elección de estas cuestiones es debida a que con ellas se intentará complementar la información obtenida a partir de los otros instrumentos de recogida de datos.

Respecto a la primera cuestión, el tutor concede a la materia de Ciencias Sociales una gran importancia, equiparándola con la tutoría. Le da un valor mayestático dentro de la enseñanza puesto que, en su opinión, permite trabajar todas las competencias y materias del currículum de secundaria. Destaca sobre todo que las Ciencias Sociales, permiten que los estudiantes adquieran “estrategias que les puedan acompañar toda la vida”.

En la pregunta número dos afirma que los estudiantes aprenden más por medio del trabajo colaborativo en un ambiente distendido, mediante actividades manipulativas, principalmente actividades de investigación y compartiendo con los compañeros la información extraída. En su opinión esta forma de trabajar se puede llevar a cabo en cursos como 1º ESO, mientras que no sería posible en cursos superiores como 4º ESO puesto que muchos estudiantes promocionarán a Bachillerato con vistas a la presentarse a P.A.U., una prueba que mide el volumen de contenidos aprendidos, sin tener en consideración las competencias básicas.

Respecto a la pregunta tres, considera que la realización de tareas de investigación es la forma en que los alumnos aprenden mejor. Trabajando en grupos reducidos, de tres o cuatro alumnos o incluso en parejas, sobre temas que les interesen y que después comparten con el resto de compañeros de forma oral, explicando lo que han aprendido mediante la actividad.

En la cuarta pregunta no llega a dar su visión concreta de lo que para él es la enseñanza y el aprendizaje, aunque en un último párrafo llega a afirmar: “Alumnos que no quieran trabajar los ha habido siempre, los hay y los habrá”, con lo que parece querer decir que es el alumno el principal protagonista de su aprendizaje.

En la última pregunta, no se decanta por ningún rol en concreto, sólo comenta que en la enseñanza los profesores pueden adoptar diferentes roles y que la adopción de un tipo determinado puede estar condicionada por la formación que ha recibido un docente, porque se lo demandan o incluso por miedos.

#### 4.2. Test ATI (Ver ANEXO II).

A continuación vamos a exponer en formato tabla los resultados dados en el cuestionario ATI:

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ATI.					
Intenciones o propósitos curriculares.		Estrategias o métodos instruccionales.		Planteamientos de enseñanza.	
CC (Conceptual Change)	IT (Information Transmission)	SF (Student Focused)	TF (Teacher Focused)	CCSF	ITTF
17	9	17	11	34	20

#### 4.3. Entrevista semiestructurada (Ver ANEXO III).

La entrevista que se realizó al tutor José Carlos Sancho, profesor de Ciencias Sociales de 1º ESO, se realizó el día 27 de abril en la sala de profesores y tuvo una duración aproximada de 37 minutos siendo grabada mediante dispositivo móvil. En el apartado de anexo se transcribirá la esencia de las respuestas del tutor siendo fiel a lo que nos manifestó durante la entrevista.

#### 4.4. La observación.

La observación es un instrumento al que se ha recurrido a lo largo de todo el período en el que se llevó a cabo el Practicum II (18-03-2014, al 04-04-2014) y el Practicum III (07-04-2014, al 30-04-2014), principalmente, aunque ya se pudo realizar durante el Practicum I (19-11-2013, al 29-11-2013), si bien es cierto, sin hacer uso de una metodología tan sistemática.

La observación se realizó principalmente en la clase de 1º ESO de Ciencias Sociales del Colegio La Concepción, que cuenta con una única vía. Este hecho hace que el

profesor-tutor sea el único integrante del departamento de Ciencias Sociales, por lo que es el profesor titular de todas las materias de este área, favoreciendo que la observación se haya podido llevar a cabo en otros cursos y en materias diferentes (2º ESO, 3ºESO, 4ºESO, Cultura Clásica, Ética de 4º ESO y tutor de 3º ESO)<sup>21</sup>. La observación se llevó a cabo durante las horas de clase del tutor, principalmente en las del curso de 1º ESO, a las que se asistió en su práctica totalidad, mientras que al resto de cursos se asistió de forma más arbitraria, especialmente durante el Practicum I.

Para la observación se establecieron los ítems de observación indicados en el CUADRO 1 (Ver p. 15), de los que hemos extraído los datos que se presentan a continuación:

#### -Ítems centrados en el profesor.

*-Carga lectiva.* El primer ítem de observación que se estableció fue conocer la carga lectiva del tutor y el número de materias distintas que debía impartir. Consideramos que esto es un aspecto a tener en cuenta, y así nos lo manifestó el tutor en alguna ocasión, ya que impide que el profesor pueda preparar una clase con sus correspondientes actividades de una forma más detallada. En el caso que estudiamos, la carga lectiva es muy elevada y se corresponde con muchas materias distintas como se puede apreciar en el horario lectivo del profesor:

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<b>9:00-10:00</b>	CCSS 3ºESO			CCSS 2ºESO	LATIN 4º ESO
<b>10:00-11:00</b>	CCSS 1ºESO		CCSS 2ºESO	TUTORIA 3ºESO	CCSS 4ºESO
<b>11:30-12:30</b>		CCSS 2ºESO	CCSS 3º ESO	C.CLASICA 3ºESO	C.CLASICA 3ºESO
<b>12:30-13:30</b>	CCSS 4ºESO	CCSS 1ºESO	LATIN 4º ESO	CCSS 4ºESO	
<b>15:30-16:30</b>					CCSS 1ºESO
<b>16:30-17:30</b>					CCSS 3ºESO

<sup>21</sup> Aunque el estudio de caso se refiere únicamente a la práctica docente del tutor en el 1<sup>er</sup> Curso de Ciencias Sociales, creemos que puede ser interesante para la investigación, la observación en distintos cursos y materias, especialmente en aquellas en las que el tutor no tiene un conocimiento tan profundo de la materia debido a su formación académica. Creemos que el mayor o menor grado de dominio de una materia es importante a la hora de aplicar unas metodologías u otras, o si por el contrario, siempre se utiliza unas mismas prácticas.

*-Relación con los alumnos.* El trato con los estudiantes era respetuoso y cordial, favoreciendo un clima de confianza en el que los estudiantes se sintieran cómodos y predispuestos a preguntar y participar en la clase. Aunque el profesor se mostraba atento y dispuesto a contestar a las preguntas e inquietudes de los alumnos, así como a prestar ayuda en las actividades que se realizaban en clase, estas atenciones prácticamente siempre iban dirigidas a aquellos estudiantes que se mostraban más activos en el aula, siendo habitual que los alumnos más pasivos, especialmente en las sesiones expositivas, quedasen al margen del resto del alumnado.

*Emplea materiales de apoyo (TIC) y para qué.* Era habitual que, durante las clases expositivas se recurriera a la proyección de imágenes que complementaban y ayudaban a la explicación de los contenidos básicos que aparecían en el libro de texto. También se recurría a la proyección de vídeos con los que los contenidos del tema puedan ser asimilados de una forma más didáctica. Como ejemplo, durante la última sesión, antes de que yo iniciara el tema siguiente, el profesor proyectó al final de la clase un fragmento de la película *Lo imposible* (2012), con la que se pretendía que los estudiantes conocieran las fases de un tsunami y los efectos devastadores del mismo.

*Instrumentos de evaluación.* Según pude observar en el cuadro de seguimiento de los alumnos que el profesor tiene en la plataforma digital del colegio, se empleaban diversos instrumentos de evaluación a lo largo del curso. Siempre destacaban las pruebas escritas, una por tema, además de un examen global de la materia al final de cada trimestre para alumnos con exámenes suspendidos o que no se pudieron presentar a alguna de las pruebas.

También se evaluaban las diversas actividades que se llevaban a cabo. El peso dentro de la nota final variaba en función de la complejidad y del trabajo que requeriera a los estudiantes. El tipo de trabajo que se pedía a los alumnos era fundamentalmente de investigación sobre los contenidos del tema. Las actividades se desarrollaban en dos tres sesiones y en ellas se exigía a los alumnos que busquen información en casa y después en el aula la analizaba y seleccionaban, pudiéndose ayudar del ordenador de aula si la actividad lo requería.

El tipo de actividad que pude observar fue la elaboración de un “póster” sobre el tipo de suelo. Los alumnos se agruparon en parejas o en grupo de tres y a cada uno se le encargaba la elaboración de un póster con un tipo de paisaje. La actividad se desarrolló en dos sesiones. En la primera los alumnos debían llevar la información y materiales necesarios (imágenes, fotos,...) para, durante la hora de clase, elaborar el póster. En la segunda sesión, se concedió 15 minutos para acabar los últimos detalles y a continuación cada pareja o grupo de tres debía presentar su póster al resto del aula. Al término de cada exposición el profesor daba unos pequeños consejos para que los alumnos aprendan a expresarse en público.

**Aunque los criterios de evaluación de la materia podían variar según la metodología de trabajo en cada unidad, en la Programación didáctica de 1º ESO se establecen los criterios que se evaluarán en cada trimestre:**

- Conceptos: 80% de la nota.**
- Procedimientos: 10% de la nota**
- Actitudes: 10% de la nota.**

**-Ítems centrados en la metodología.**

*-Grado de importancia que concede al libro de texto.* Durante las sesiones expositivas a las que asistí en el practicum II<sup>22</sup> el libro de texto era un elemento principal de la clase. A él se recurrió tanto para los ejercicios que tenían que hacer los estudiantes (las actividades del libro), como para la explicación de los contenidos del tema que se impartían. A menudo estos contenidos se complementaban con imágenes, power point o vídeos, que tenía como función hacer más didácticos los contenidos o en algún caso ampliar algunos aspectos que al profesor le parecieran más destacados. Aunque se intentaba fomentar el debate y la participación de los alumnos para romper con la monotonía de la clase, la lectura del libro de texto era habitual durante la hora de clase.

*-Trabajo que pide a los alumnos.* Al margen de las actividades en grupo que podía pedir a los alumnos, lo habitual era que cada día el profesor mandara como deberes las

---

<sup>22</sup> Me refiero de forma exclusiva a las clases de 1º ESO de Ciencias Sociales. En total fueron cinco sesiones, tres eminentemente expositivas, y dos sesiones en las que realizaron la actividad de elaborar un póster con el tipo de suelo y su biosfera.

actividades que aparecían en las páginas del libro de texto que se habían trabajado durante la sesión. En la siguiente hora de clase, al comienzo de la misma, el profesor preguntaba quién no había traído los ejercicios hechos, poniendo faltas si se daba el caso, y pedía voluntarios que leyeron las respuestas de los ejercicios que se corregían con el resto de la clase.

-*Tipo de evaluación (sumativa/fotmativa).* Durante el período de observación pude apreciar que se realizaba un seguimiento diario de los estudiantes, fundamentalmente en aspectos relacionados con la realización o no de los deberes, o con el comportamiento, un mal comportamiento o una actitud negativa en clase eran penalizadas y se comunicaba a los padres por medio de la plataforma. Sobre las actividades-proyectos, aunque se corregían y se calificaban, no se daba a los alumnos un *feedback*, para que pudieran observar y después corregir los errores que habían cometido.

El profesor consideraba como evaluación continua la media de las diferentes notas que el alumno obtenía de las actividades, el comportamiento y las pruebas escritas que debían desarrollar a lo largo del curso, a las cuales se les otorgaba unos porcentajes previamente establecidos. Las pruebas escritas tienen un carácter sumativo y a ella nos referiremos más adelante.

#### *-Criterios de evaluación.*

Prima principalmente el buen comportamiento en clase, si hay un comportamiento negativo (habla con los compañeros, interrumpe al profesor, mira por la ventana, comer chicle,...) se comunica a los padres y se penaliza. La no realización de los deberes (actividades del libro de texto) también es penalizada y a la hora de corregir los alumnos se limitan, en la mayoría de los casos, a poner lo que aparece en el libro de texto. Impuesto por la normativa del centro, cada estudiante que en cinco ocasiones no presentara los deberes hechos, tendría de forma automática la evaluación del trimestre suspendida.

En cuanto a las pruebas escritas, en ellas se mide especialmente el nivel de contenidos adquiridos por los estudiantes.

-*Busca involucrar a los alumnos (preguntas, debates,...).* Durante las clases el profesor combinaba la exposición de los contenidos de la unidad con ejemplos actuales y cercanos a los estudiantes que les puedan interesar con objeto de suscitar interrogantes

en el alumnado y establecer pequeños debates. De esta forma gran parte de los estudiantes mostraba interés por lo que se explicaba en clase y favorecía que se realizaran preguntas de interés, sin embargo, en muchas ocasiones eran los mismos alumnos los que respondían a las preguntas o participaban en los debates, siendo elevado el número de estudiantes que quedaban al margen de la clase sumidos en sus pensamientos.

*-Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para hacerlo.* El profesor se mostraba dispuesto a responder a cualquier interrogante que se planteara a los estudiantes aunque tuviera que llegar a ser repetitivo, sin embargo, las preguntas las realizaban prácticamente en su totalidad los mismos alumnos (aproximadamente 10 alumnos de los 24 que componen la clase). El resto de la clase se limitaba a escuchar de forma atenta las preguntas y respuestas que se estaban dando o no se prestaba ninguna atención a lo que se decía en el aula.

Mostraba mucho interés por aquellos estudiantes más activos en el aula: voluntarios para corregir los deberes, los que realizan preguntas relacionadas con la unidad, los que se muestran más participativos en el trabajo en grupo, sin embargo, no parece mostrar ese mismo interés por alumnos que de forma habitual no se esfuerzan en llevar los deberes en clase o se muestran poco atentos en la clase, aunque durante el trabajo en equipo estos estudiantes se muestran involucrados en la tarea como pude observar directamente y como el propio tutor comentó en la sala de profesores.

Un elemento de observación al que hemos tenido acceso ha sido un modelo de examen que se puso en el cursos 2012-2013 sobre el tema 11: La civilización romana (Ver ANEXO IV). EL examen se pidió para disponer de un modelo que me permitiera ver el tipo de prueba escrita que el profesor plantea a los estudiantes con vista a elaborar la prueba escrita correspondiente a mi unidad didáctica.

En el examen se miden fundamentalmente el grado de adquisición de los contenidos vistos en clase. El tipo de preguntas están orientadas a para que los estudiantes reproduzcan los contenidos que se han estudiado. Las preguntas son del tipo: enumera las etapas de la historia de roma y sus fechas; explica las actividades económicas de Roma; indica si las siguientes afirmaciones son ciertas y en caso contrario corrígelas o

define los siguientes conceptos. Sólo hay una pregunta en la que los estudiantes deben demostrar su capacidad de relacionar (Pregunta 7. Explica las diferencias existentes entre la arquitectura griega y romana), aunque al final lo que se les pide es que sean capaces de describir y enumerar unos contenidos y contraponerlos.

## **5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES:**

### **5.1. Discusión de resultados.**

En este apartado se va a interpretar la información extraída a partir de los datos recogidos y del análisis de los mismos, con objeto de elaborar unas conclusiones sobre los planteamientos de enseñanza del profesor que ha sido objeto estudio, de acuerdo a las preguntas foco planteadas en el apartado dos y sobre las cuales se ha realizado la investigación.

El profesor que ha sido estudiado en esta investigación tiene claro que la enseñanza no es algo estanco sino que evoluciona a lo largo del tiempo, junto a los alumnos, la sociedad y el propio profesor debe adaptarse a las nuevas circunstancias. El profesor debe estar en constante evolución, aprendiendo de los errores, mejorando experiencias que funcionan bien y sobre todo para formarse a lo largo de toda su carrera profesional, para adaptarse a las nuevas metodologías y no estancarse en los métodos de enseñanza tradicionales.

La experiencia le ha permitido observar que los alumnos aprenden más cuando están involucrados y muestran interés por su aprendizaje y por el grado de esfuerzo que se les exige. Esto le hace criticar las metodologías tradicionales que se limitan de forma exclusiva a que el profesor exponga los contenidos del libro de texto de forma oral, mientras que los alumnos se limitan a escuchar y tomar nota. Para él es tan importante la asimilación de los contenidos como la adquisición de nuevas herramientas y técnicas de trabajo que le puedan servir en el futuro. Por ello, propone que se dé una combinación de metodologías en las que la exposición oral de contenidos sirva para crear una base para la realización de trabajos de investigación, que en última instancia deberán compartir con el resto de estudiantes para demostrar que han sido capaces de asimilar los contenidos.

A pesar de que el profesor es consciente de que el alumno aprende más haciendo que escuchando y de que es necesario, no sólo que aprendan contenidos, si no que desarrollen habilidades, lo cierto es que, en el fondo, no se aleja mucho de la concepción tradicional de la enseñanza, ya que al final, el objetivo de aplicar nuevas metodología es que los estudiantes aprendan los contenidos de una forma más didáctica y clara.

El profesor considera a las distintas disciplinas que integran las ciencias sociales como autenticas ciencias, si bien es cierto, al estar más próximo a lo humano, hay factores que resultan más difíciles de cuantificar y de obtener respuestas totalmente objetivas e incuestionables como en las ciencias puras. Al concebir las Ciencias Sociales como disciplina científica, considera que la materia de Ciencias Sociales, puede y debería trabajarse con los métodos propios de la investigación, es decir, a partir de proyectos y de actividades de investigación en grupo, sin embargo, considera que no siempre es posible llevarlo a cabo, en primer lugar porque el profesor debe tener muy bien preparada la materia, porque no siempre se dispone del tiempo necesario para desarrollar las actividades de investigación y porque no todos los alumnos están dispuestos a trabajar de esa manera, ya que, en su opinión, les resulta más cómodo escuchar la explicación del profesor.

José Carlos tiene muy claro que la educación debe combinar la vocación profesional, con la preparación académica, las ganas de trabajar y la capacidad para adaptarse a las nuevas metodologías y de estar en constante formación. El papel del profesor es fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, aunque considera que debe ser el estudiante el que debe mostrar interés por su aprendizaje, pues de lo contrario, el aprendizaje no avanzaría. En su opinión, el perfil de profesor que debería predominar en la educación es el del profesor facilitador que acompaña a los estudiantes en su aprendizaje, siendo capaz de suscitarles interrogantes e interés por aprender. De esta manera el profesor se limita a supervisar el trabajo de los alumnos de la forma más individualizada posible.

Sobre la enseñanza considera importante que los estudiantes desarrollen ante todo destrezas y habilidades que les sirvan en el futuro. Pero al mismo tiempo cree que deben aprender unos contenidos, que establece la ley y, que en el Bachillerato se le van a exigir unos conocimientos de cara a la superación de la Prueba de Acceso a la

Universidad (PAU). Es por esto, por lo que el profesor debe ser un buen conocedor de la materia que tiene que impartir, para transmitir los contenidos de forma clara y para desarrollar actividades innovadoras que permitan desarrollar las destrezas y habilidades a las que hace referencia y para que los alumnos puedan asimilar mejor los contenidos de la materia.

Sobre la evaluación considera que no se debe evaluar sólo a partir de una prueba escrita que mida los contenidos, sino que una buena evaluación es aquella que mide tanto los contenidos como las destrezas que se adquieren. Debe ser una evaluación continua, es decir, se deben evaluar todas las actividades y trabajos que realizan los estudiantes, además de las pruebas escritas. Aunque considera que los exámenes constituyen una forma de evaluación principalmente sumativa que sólo serviría para medir los contenidos adquiridos por los estudiantes, lo cierto, es que le concede mucho peso dentro de la evaluación, tal y como se pudo apreciar durante la observación (un 80% de la nota final, aunque el porcentaje podía disminuir si se realizaban otras actividades evaluables). Es más, el tipo de examen que plantea a los estudiantes de 1º de ESO mide esencialmente contenidos y conceptos.

A la hora de analizar los datos en su conjunto parece que el profesor José Carlos Sancho, sigue concediendo un peso muy importante a los contenidos curriculares de la materia, bien porque como afirma en numerosas ocasiones la forma de evaluación en la etapa de Bachillerato mide los contenidos que los estudiantes han adquirido durante su vida académica, o bien, porque en su fuero interno, la adquisición de unos contenidos continúa siendo importante.

Los contenidos siguen teniendo un peso importante y en parte se siguen los que aparecen en el libro de texto, si bien es cierto, lo que yo he podido observar se refiere a los contenidos de geografía (tema 7: Los paisajes de la Tierra) de los que quizás el profesor no tiene un conocimiento tan profundo, por lo que prefiere hacer un mayor uso del libro de texto aunque intente combinarlo con la realización de trabajos cooperativos y de investigación y con la proyección de materiales audiovisuales.

Concede especial importancia a los contenidos con forme se avanza en los cursos de etapa, tal y como manifestó, no sólo durante la entrevista, si no también durante la muchas conversaciones informales que mantuvimos y como pude comprobar personalmente en la clase de 4ºESO de Ciencias Sociales. Sin embargo, esta

importancia no es tal en los cursos inferiores como 1º ESO o en asignaturas como Ética, aunque quiere que lo que se dé en clase sea asimilado de la mejor forma posible. En concreto en la materia de Ciencias Sociales manifestó que no le importaba dar todos los temas, si los temas que se habían podido dar habían sido bien explicados y trabajados.

Es por ello, que al conceder tanta importancia a los contenidos curriculares, los propósitos que tiene el profesor respecto a la asignatura de Ciencias Sociales (“el desarrollo de destrezas y habilidades”) quedan muy enmascarados por el currículum, aunque se intente trabajar con metodologías innovadoras. Con lo que hemos dicho hasta el momento podemos afirmar que la concepción de este profesor sobre la docencia no se ajusta totalmente con su puesta en práctica. Si bien es cierto, las intenciones y propósitos del profesor están cerca de los postulados constructivistas, tal y como mostró el cuestionario ATI y como nos manifestó el mismo. Por el contrario, aunque el ATI mostraba que el profesor estaba más cercano al Cambio Conceptual (CC), lo que realmente busca es una transmisión de la información (IT) más clara y didáctica, con metodologías más innovadoras para que los estudiantes puedan asimilarla mejor. Desde el punto de vista de los planteamientos instrucionales, el profesor se acerca más a lo que muestra el cuestionario ya que considera que es el estudiante el que debe ser el protagonista de su aprendizajes a partir de la realización de actividades, limitándose el papel del profesor a crear una base de conocimientos sobre los que los estudiantes deben trabajar, con el profesor como observador y guía del mismo.

A modo de conclusión, y siguiendo los planteamientos de enseñanza Prosser y Trigwell, que hemos tomado como referencia el profesor que hemos estudiado se podría definir como ITSF. Posee unos planteamientos académicos más bien tradicionales al predominar la trasmisión de información, mientras que desde el punto de vista instruccional sigue unos postulados constructivistas que centran el proceso aprendizaje en los estudiantes.

## 5.2. Conclusiones.

A modo de conclusión final se puede desacatar que la experiencia investigadora ha sido interesante, permitiendo comprender los diferentes factores que influyen en los planteamientos docentes de un profesor.

En el caso concreto de José Carlos hemos visto como a pesar del uso de metodologías novedosas e innovadoras y de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un lugar en donde desarrollar destrezas y habilidades, no impide que los contenidos curriculares tengan un peso enorme para los docentes. De ahí, que la clase expositiva, aunque se convine con otras metodologías, siga teniendo un peso tan elevado junta la transmisión clara de los conceptos y contenidos. Comentando esto con otros compañeros que han llevado a cabo un trabajo de las mismas características, parece que es algo que se repite en buen número de profesores, tanto en el caso que ellos han estudiado como lo que podían ver entre el profesorado de los centros en los que realizaron las prácticas..

En este caso se alegaba que los docentes podían llegar a sentir la presión del currículum en la etapa de Bachillerato que mide principalmente contenidos con vistas a preparar a los estudiantes para la P.A.U. Aunque puede ser un motivo que pueda tener cierta influencia, me pregunto si quizás no sean las creencias implícitas de los propios profesores las que hacen que se conceda tanta importancia a los contenidos curriculares. En el estado actual de este pequeño estudio, me resulta muy difícil determinar esta hipótesis, por lo que podría resultar un buen punto de partida para retomar esta investigación.

Esta investigación también me ha resultado interesante para poder reflexionar sobre mis propios planteamientos de enseñanza. Al tener que interrogarme sobre los planteamientos de un profesor en concreto, en muchas ocasiones no podía evitar el pensar sobre mi propia experiencia de prácticas en el centro, no sólo sobre las metodologías que puse en práctica, si no, sobre todo, sobre mis propias creencias implícitas, de las que uno no es consciente hasta que no reflexiona sobre su propia experiencia docente, en mi caso, desarrollada durante un breve período de tiempo. ¿El currículum pesó demasiado a la hora de elaborar la unidad didáctica? ¿o no? Lo que sí es seguro es que tras haber podido llevar a cabo este trabajo de investigación, si ahora tuviera que volver a preparar de nuevo la misma unidad didáctica para ponerla en práctica, ésta no sería completamente igual.

## 6. BIBLIOGRAFÍA.

- ANGOSTINO, M.V. y MAYS de PÉREZ, K. A. (2000). “Rethinking observation: From method to context”. En DENZIN, N. e YVONNA. S.L. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (second edition, pp.673-702), Thousand Oaks, CA: Sage.
- BIGGS, J. B. y TANG, C. (1999). *Teaching for quality learning at university : what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education and Open University Press. Pp. 16-20
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- MARTON. F. y SÄLJO. R. (1984). “Approaches to learning”. En MARTON, F. et alii (eds.) *The experience of learning*. Scottish Academic Press. Edimburgo.
- PRATT, D. D. (2002). “Good Teaching: One size fits all?”. En ROSS-GORDON, J. (Ed.), *An Up-date on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- POZO, J. I., et alii. (2006). “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”. En POZO, J. I., et alii. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. Págs. 120-126
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1997). “Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching”. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1993). “Development of an Approaches to Teaching questionnaire”. *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. y TAYLOR, P. (1994). “Qualitative differences in approaches to teaching first year university science”. *Higher Education*, 27, 75-84.
- SCHENSUL S.L., SCHENSUL, J.J. y LECOMPTE, M.D. (1999). Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires (Book 2 en Ethnographer's Toolkit). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 100-123.

## 7. ANEXOS.

### ANEXO I. CUESTIONARIO.

#### **1.- ¿Qué considera que es lo más valioso que extraen los estudiantes de la asignatura de Ciencias Sociales?**

Aunque mi visión pueda ser muy parcial considero que esta materia es la más completa de todas las que actualmente reciben los alumnos en educación secundaria - para mí sólo comparable con tutoría. En ella no sólo se aprenden conceptos básicos que van a ser prácticos para la vida, incluso diaria: geografía, historia... Sino que en ella cobra el auténtico sentido la competencia social-ciudadana. Es una asignatura global, dónde es muy fácil enlazar con otras competencias y materias: literatura, hace falta un uso correcto de la lectura, se favorece la expresión, se trabaja todo lo relacionado con el arte...

Además, considero que lo más importante son las estrategias que les pueden acompañar toda su vida: causa-efecto, análisis de la realidad y comparación con otros momentos históricos, medios comunicación...

#### **2.- ¿De qué forma cree que los estudiantes aprenden más?**

Con esta pregunta me planteáis una gran duda: qué contesto, ¿Cómo creo que aprenden más los estudiantes o lo que hacemos/nos obligan a hacer?

Considero que los estudiantes aprenden más de una manera distendida, trabajando en equipo, realizando investigaciones y haciendo actividades manipulativas, implementando las nuevas tecnologías y, sobre todo, compartiendo con los demás aquello que aprenden. "La única manera de demostrar que has aprendido algo es si eres capaz de explicarlo tú mismo".

Pero, lamentablemente, esto no puede desarrollarse al 100%. En los primeros cursos de la ESO si es posible, desde mi punto de vista, pero en 4º ESO, mientras la actual estructura del bachiller sea igual, en la que se priman aprenderse los contenidos y el examen para acabar siendo examinados en una PAU, no puede ser. Si trabajas con los alumnos en ESO de una manera "cualificadora" y luego son evaluados en bachiller de otra, mucho más "calificadora". ¿Dónde quedan las competencias básicas?

#### **3.- ¿Qué tipo de actividades considera más valiosas para el aprendizaje de los estudiantes?**

Para mí las actividades en grupo que requieran labor de investigación y, posteriormente, se puedan compartir con sus compañeros u otros compañeros de cursos inferiores/superiores. La clave creo que está en elaborar un buen diseño para esto: desde pequeños se les enseña a hablar delante de sus compañeros, se hacen pequeñas

actividades por parejas, luego por grupos de 3-4, después alguna investigación sencilla sobre algo que les guste... Y así, progresivamente, para acabar creando alumnos formados en tareas investigadoras y con capacidad de liderar y transmitir conceptos con claridad.

#### **4.- ¿Cuál es su visión sobre la enseñanza? ¿y sobre el aprendizaje?**

La enseñanza es muy bonita y, sobre todo, vocacional. En los últimos tiempos hay mucha gente que llega a la docencia por necesidad económica y eso es un error. Para aguantar en esto hay que empezar cada día como si fuera el primero y eso sólo se puede hacer con vocación. Creo también que los docentes de secundaria nos hemos convertido en muchas ocasiones en "profesores" (especialistas en una materia que entramos una hora en clase al día, damos nuestro temario y nos vamos) y hemos perdido la capacidad de ser "maestros" (que para mí es un concepto más global, de acompañante, tutela, crecimiento conjunto...).

Sobre el aprendizaje... Creo que desde hace 30 años hay unas corrientes metodológicas muy novedosas que, fruto de una investigación cada vez más rigurosa, están dando muy buenos resultados: inteligencias múltiples, competencias básicas, trabajo basado en resolución de problemas, todo lo relacionado con las nuevas tecnologías...

Alumnos que no quieran trabajar los ha habido siempre, los hay y los habrá. Lo bueno que tienen estas nuevas metodologías es que pueden sumar más gente e intentar disminuir el número de alumnos que se quedan "descolgados".

#### **5.- ¿Qué rol desempeña el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?**

Actualmente en los claustros hay una variedad de profesores que oscilan entre los que desempeñan la función tradicional de transmisor de conocimientos (clase magistral) y aquellos que, en mayor o menor medida, intentan ser facilitadores de los alumnos, dejarles a ellos el protagonismo.... Vaya por delante que no es fácil asumir este rol. Hay gente que ha sido educada y formada de esa manera, gente que tiene miedos (se le va a escapar el control del aula), gente que no sabe cómo trabajar de otra manera y demanda formación...

## ANEXO II. Test ATI.

### Approaches to Teaching Inventory (ATI) (Prosser & Trigwell 1993)

cod.

El cuestionario está diseñado para explorar la forma en la que aborda la enseñanza el profesorado universitario en un contexto o materia determinados. Esto implica que sus respuestas a estas preguntas pueden ser diferentes de las que podría dar en relación a otros contextos o materias.

Por favor, describa su materia aquí: **CIENCIAS SOCIALES**

En cada pregunta, marque por favor con una X una de las casillas.

	1. Rara vez	2. Algunas veces	3. Aprox. la mitad de las veces	4. Frecuentem.	5. Casi siempre
1 En esta materia, diseño mis clases con la asunción de que la mayoría de los estudiantes tienen muy poco conocimiento útil de los temas que hay que cubrir.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Creo que es importante describir con detalle los objetivos específicos que se persiguen en esta materia, es decir, lo que los estudiantes deben saber de cara a una evaluación formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 En mis relaciones con los estudiantes, intento dialogar con ellos acerca de los temas que estamos estudiando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4 Creo que es importante que en clase se exponga mucha información para que los estudiantes conozcan lo que tienen que aprender en esta materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Creo que la evaluación debe ser una oportunidad para que los estudiantes pongan de manifiesto los cambios producidos en su comprensión conceptual de la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Dedicamos tiempo en clase para que los estudiantes discutan entre ellos las dificultades que les surgen al estudiar esta materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Me parece importante cubrir en clase bastante información, aunque pueda encontrarse también en un buen libro de texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Animo a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos previos desde la nueva perspectiva que aporta mi materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 En las clases, uso ejemplos difíciles o indefinidos para provocar el debate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Estructuro esta materia de tal forma que ayude a los estudiantes a superar las pruebas de evaluación formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Creo que una buena razón para dar clases expositivas de esta materia es proporcionar a los estudiantes apuntes muy completos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 En clase, solamente proporciono a los estudiantes la información necesaria para superar la evaluación formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Creo que debería conocer las respuestas a cualquier pregunta que me puedan formular los estudiantes de esta materia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Diseño las actividades de forma que los estudiantes puedan discutir los cambios que se producen en su comprensión de la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Creo que es mejor que, en vez de copiar siempre mis ideas, los estudiantes vayan creando sus propias notas personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Creo que se debería dedicar mucho tiempo de clase a cuestionar las ideas de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

### **ANEXO III. Entrevista semiestructurada.**

#### **- ¿Qué ha estudiado antes de dedicarse a la docencia?**

El profesor es Licenciado en filosofía y letras por la Universidad de Zaragoza, Departamento de historia del arte, área de Historia medieval. Llevó a cabo los cursos del DEA. Y comenzó a hacer el doctorado en Historia del Arte

#### **- ¿Cuántos años lleva dedicados a la docencia?**

Lleva 15 años en el ámbito de la docencia. Siete de ellos compaginados con la labor de director. en La Concepción. Anterior una sustitución temporal. Salesianos.

#### **- ¿En qué centros ha trabajado? (puede definir qué tipo de centro).**

La práctica totalidad de su experiencia docente la ha desarrollado en el Colegio La Concepción. Con anterioridad estuvo cubriendo una suplencia en Salesianos.

#### **- ¿Cómo ha influido la experiencia como docente en su forma de dar clase y de concebir la asignatura de ciencias sociales?**

El profesor afirma que la veteranía aporta mucho, para ver lo que funciona y los errores que se cometen. Para él la formación del docente es fundamental y debe ser continuada en el área en que trabaja, en este caso Ciencias Sociales. Durante el tiempo que estuvo realizando la labor de Director del centro, dejó de lado la formación como profesor, para formarse más en la labor de dirección, aunque en la actualidad a retomado su formación como docente.

#### **- ¿qué rol debería tener el profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?**

Para el tutor, el profesor debe asimilar el rol del profesor acompañante. Debe ser ante todo un facilitador, que acompaña a los estudiantes, les plantea retos y preguntas, que les generen inquietudes por aprender, más que por los conocimientos. El problema es que no se adquiere siempre es rol porque es más fácil ser un profesor tradicional, que piensa que ha dado muy bien la lección porque se han estado muy callados, sin plantearse que eso no significan que han asimilado lo que se les ha explicado. Sobre todo por comodidad, porque es más fácil hacer las cosas siempre de la misma manera, porque consideran que siempre ha funcionado bien y porque no todos profesores están preparados a asumir el rol del profesor facilitador.

#### **- ¿Qué valor concede a la asignatura de Ciencias Sociales?**

Para mí es la más completa porque toca aspectos de todas las materias.

**-¿Considera las Ciencias Sociales como disciplinas científicas? En caso afirmativo ¿Cómo considera estas ciencias, como ciencias abiertas y sujetas a interpretación o como ciencias que aspiran a alcanzar verdades universales?**

El profesor si considera las distintas disciplinas que componen las ciencias sociales como disciplinas científicas, pero como están mucho más cerca de lo humano, entran otros factores que son fundamentales pero al mismo tiempo son muy difíciles de medir.

**-¿Considera posible trabajar en la asignatura de Ciencias Sociales como trabajan los especialistas?**

Sí, y se debería hacer así, es decir con proyectos y actividades de investigación. El problema es la disciplina tan férrea que marca el horario, es mas se debería hacer en colaboración con profesores de otras materias. La educación debería orientarse a hacia la colaboración entre los distintos profesores, trabajando por proyectos al estilo de como se trabajaría en la primaria en el que si no se dan todos los contenidos no pasaría absolutamente nada.

**-¿Qué consideración le merece el libro de texto en la educación secundaria?**

Es muy cómodo para el docente, porque prácticamente te viene todo hecho y elaborar tu propio “libro de texto” o apuntes requiere un gran trabajo que no siempre se puede compaginar con las programaciones didácticas, los claustros,..... No hay tiempo de buscar más información. El libro puede sustituirse, tenderá a desaparecer y se sustituirá por fichas u otros materiales elaborados por grupos. La diferencia es si lo has gestionado tú o lo ha hecho una editorial.

**- ¿Qué importancia concede a los contenidos curriculares para el aprendizaje de los estudiantes?**

Inicialmente, explica, era el típico profesor que quería dar todos los contenidos, pero que el tiempo lo limitaba. Además te das cuenta que no todos los grupos avanzan igual. Él en concreto prefiere relegar los contenidos, para que ganen destrezas y habilidades que les puedan servir en el futuro, porque cada vez es más consciente de que los contenidos que se dan hoy en clase mañana ya no los van a recordar al día siguiente.

**- ¿Qué considera que es lo más valioso que extraen sus alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?**

El profesor considera que son las destrezas y habilidades, pero es cierto que tienes que dar unos contenidos y no puedes estar todo el día viendo textos o mapas conceptuales. Ahora ya no se evalúa los contenidos sólo con un examen, también se evalúa mediante trabajos (páginas web, crear un vídeo, participar en un debate,...) Hoy en día los chavales pueden asimilar mejor los contenidos que a partir del libro de texto o

sólo con un examen escrito, ya que los chicos (los de 1º ESO) tienen interés, aunque no todos los chavales se dejan motivar: es muy cómodo para los chicos pasar de todo, a lo que se suma que a muchos padres les da igual lo que hacen sus hijos.

**- ¿Qué tipo de evaluación considera más valiosa?**

Para el entrevistado, valioso es todo aquello que sirve para evaluar no sólo los contenidos sino también las destrezas. Ahora bien, diferencia hace una diferencia entre una historia de 4º ESO y una ética de 4º ESO, ya que en ética, dice el profesor, puedo trabajar más por proyectos y con trabajos cooperativo, que en Historia que llegado a un Bachillerato le van a medir unos contenidos. Si Bachillerato tuviera otra concepción que no fuera superar una prueba de contenidos como la PAU, se podría trabajar de otra forma. Estoy convencido de que una persona que aprenda a estudiar, a trabajar, a ser responsables, aunque ello supusiera tener un menor grado de conocimiento de contenidos podría sacar un curso como bachillerato perfectamente.

El gran problema es bachiller, porque en secundaria se exigen una cosa (trabajar unas competencias), pero en bachillerato se exige otra cosa.

**- ¿Cómo considera que los estudiantes aprenden más?**

Considera que aprenden más con lo que han trabajado y después lo han explicado con sus palabras. El problema es que para que los alumnos puedan explicar algo a sus compañeros han tenido que trabajar, no solo es hacer actividades cooperativas, si no que antes lo han tenido que trabajar de forma individual, y eso es algo que no todos los chavales están preparados para hacer, ya que algunos suponen una rémora para sus compañeros, ¿Qué haces? ¿Pones a los malos todos juntos? Eso tampoco se puede hacer.

Los estudiantes deberían aprender durante toda su vida, el problema es que no todos están dispuestos a aprender. Algunos no tienen interés por nada.

**- A partir su experiencia persona o lo que puede observar o comentar con otros docentes, ¿Cree que la clase expositiva sigue siendo predominante en la educación secundaria? ¿Cuál cree que es la causa?**

No es tanto los contenidos, sino la comodidad o la falta de formación de los docentes en nuevas metodologías de enseñanza. Alguien que ha trabajado toda la vida de una forma, si no se le enseña o no muestra interés por aprender a trabajar con nuevas metodologías, no va a cambiar su metodología. Falta formación, de tiempo y que todo el mundo no está dispuesto a esto porque lo considera una merma en el nivel educativo son causas de que en gran parte se siga abusando de la clase expositiva.

**- ¿Qué tipo de trabajo consideras mejor para el aprendizaje de los estudiantes?**

Para que aprendan lo mejor es una combinación de metodologías: una pequeña introducción, un reparto de tareas en un trabajo de investigación y un espacio en el que

ellos demuestren todo aquello que han aprendido, normalmente compartido con los alumnos. El profesor iría revisando el trabajo de los alumnos, acompañándolos grupo a grupo. Sin embargo, es más fácil para un profesor una clase magistral en la que los alumnos que no hacen nada están callados y sin molestar. Este tipo de clase solo puedes evaluarla mediante un examen dónde se ven los problemas de la falta de atención

**- ¿Qué tipo de experiencias ha desarrollado? ¿Cuáles le han parecen que han dado mejores resultados?**

El profesor habla que él personalmente se encuentra condicionado porque con 4 cursos y con 7 materias aplicar metodologías novedosas en todas ellas le resulta imposible, “no puedo, lo que hago es meter cosas nuevas cada año”. Empezó con la elaboración de mapas conceptuales, presentaciones de trabajos en grupos que luego comparten con los compañeros. Hace cinco años comenzó con el trabajo cooperativo, haciendo unas plantillas de trabajo en grupo que tenían que llenar al final del día, funcionando bastante bien y en los últimos dos, tres años el trabajo por proyectos con un resultado final, un producto final: tu le presentas una unidad didáctica en la que tienen que hacer una investigación en grupos de 4-5 bastante guiada, les da un cronomapa para que sepan los días de trabajo, la forma de evaluación y lo que tienen que presentar al final; el problema para elaborar un producto de estas características es que hay que dedicar mucho tiempo.

En este curso en ética, ha trabajado todo el curso por proyectos, solo han tocado el libro la primera semana de curso, pero vuelve a repetir, es ética, en una historia de 4º no se atrevo, al menos no toda la materia, algún tema si podría plantearlo así, pero siempre se queda con el rumrum de “habrán cogido todo o habrán cogido de las webs y copiado todo”, “¿yo podría haberlo explicado mejor o no?”, etc. Los contenidos en el fondo son un lastre y más porque por normativa te los exigen.

**- ¿Cree que es posible desarrollar un curso completo mediante ese sistema de trabajo?**

Hace falta mucho tiempo, podría ser viable pero deberías tenerlo muy bien preparado y estructurado. Para eso serviría muy bien un portfolio, el alumno tiene le portfolio y va poniendo en el todo lo que va aprendiendo; un blog de aula,... hay diferentes posibilidades, lo que pasa es que en el trabajo de investigación empiezan mirando una cosa y acaban en otra, pero eso no es malo, lo que pasa que lo percibimos como malo.

**- ¿Ha observado un cambio significativo en la forma de aprender de los alumnos en los últimos años?**

No hay estudiantes mejores ni peores, lo que se trabaja es de una forma distinta, lo que sí se puede haber bajado es el nivel de exigencia o de su trabajo, pero no creo que sea producto del cambio de metodología, si no producto del cambio de mentalidad de la sociedad; hemos vivido en una sociedad en la que poco menos estudiar era para tontos,

ya que un chaval con 16 años podía ganar 2000 euros en la construcción si haber terminado la secundaria.

**- ¿Cuál es para usted la forma de trabajar de un buen estudiante?**

Un buen estudiante no tiene porque gustarle todas las materias, pero si debe diferenciar lo que le gusta de lo que debe hacer, tiene que trabajar, tiene que saber organizar la información, tiene que saber gestionar bien la información, sobre todo que tenga capacidad de razonar y de entender, porque uno de los grandes problemas que tienen algunos chavales que tienen buena memoria en Ciencias Sociales o lengua lo pueden solucionar, se aprenden un problema y lo sueltan, pero si tienen problemas de razonamiento les ponen un problema matemático y no entienden el enunciado y no saben resolverlos, yo creo que tienen que saber resolver problemas en base a los razonamientos, que tiene que ser constante en la tarea y que tiene que tener interés por aprender y que tiene que haber gente en casa que favorezca ese interés.

## ANEXO IV. Modelo de examen.



Colegio  
La Concepción  
Zaragoza



### EXAMEN TEMA 11: LA CIVILIZACIÓN ROMANA

Nombre:

Curso: 1º Fecha:

1.- Completa el siguiente cuadro con las etapas de la historia de Roma y sus fechas correspondientes de inicio y final: **(1'5 puntos)**:

ETAPA	FECHA INICIO	FECHA FINAL

2.- Completa los espacios en blanco: **(2 puntos)**

- a) En su primera época Roma estuvo regida por una ..... y dominada por el pueblo..... .
- b) Los ..... pertenecían a las familias fundadoras de la ciudad, mientras que los ..... eran libres pero no tenían derechos políticos.
- c) Los ..... eran asambleas integradas por ciudadanos libres. El gobierno republicano recaía en manos de los ....., que se encargaban de gobernar y del ..... compuesto por antiguos magistrados.
- d) Los romanos practicaban una religión doméstica, en la que rendían culto a los dioses ..... . Además eran muy supersticiosos, y consultaban el ..... basado en el vuelo de las aves e interpretada por los .....

3.- Explica las actividades económicas en Roma: **(1'5 puntos)**:

4.- Señala si es verdadero o falso y corrígela correctamente si es falsa **(1'25 puntos)**

- a) En el año 395, el emperador Rómulo Augústulo dividió el Imperio entre romanos y bizantinos.....

- b) La decadencia del Imperio romano marca el final de la Edad Antigua y el inicio de la Edad Media.....
- c) El Edicto de Milán ilegalizó el cristianismo y dio paso a las persecuciones contra los cristianos.....
- d) Justiniano fue el último emperador romano, y trasladó la capital a Constantinopla.....
- e) En Roma la escultura encontró nuevos géneros, como el retrato y el relieve histórico.....

**5.- Define los términos: (1'25 puntos):**

Hunos:

Paganismo:

Colono:

Limes:

Patricio:

**6.- ¿Qué es un triunvirato? Explica todo aquello que sepas sobre los estudiados. (1 punto):**

**7.- Explica las diferencias existentes entre la arquitectura griega y romana (1'5 puntos):**